



Joana Mafalda Martins Caldas

**Construindo a Profissão:  
Entre o desenvolvimento profissional  
e a aprendizagem escolar - Contributos da  
metodologia de trabalho de projeto e do  
modelo curricular PROCUR**

Junho de 2012



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Joana Mafalda Martins Caldas

**Construindo a Profissão:  
Entre o desenvolvimento profissional  
e a aprendizagem escolar - Contributos da  
metodologia de trabalho de projeto e do  
modelo curricular PROCUR**

Relatório de Estágio  
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do  
1º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho realizado sob a orientação do  
**Professor Carlos Manuel Ribeiro da Silva**

Junho de 2012

## **Declaração**

**Nome:** Joana Mafalda Martins Caldas

**Número do Cartão de Cidadão:** 13641520

**Endereço eletrónico:** joanamcaldas@gmail.com

**Telefone:** 927712652

**Título do relatório:** Construindo a Profissão: Entre o desenvolvimento profissional e a aprendizagem escolar – Contributos da metodologia de trabalho de projeto e do modelo curricular PROCUR

**Orientador:** Professor Carlos Manuel Ribeiro da Silva

**Ano de conclusão:** 2012

**Designação do Mestrado:** Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTE TRABALHO, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 15 de Junho de 2012

Assinatura: \_\_\_\_\_  
(Joana Mafalda Martins Caldas)

Os profissionais reflexivos revelam-se “(...) altamente conscientes quanto ao tipo de profissionais que gostariam de ser, estando também conscientes dos conhecimentos e competências que necessitam desenvolver para actualizar as suas crenças”.

Zeichner & Liston  
(1993, citados por Almeida, 2005, p. 37)



## **Agradecimentos**

Todo o trabalho que tive a oportunidade de desenvolver, ao longo do meu percurso académico, não teria sido igual sem o contributo de algumas pessoas fundamentais. Como tal, considero relevante que elas sejam aqui referenciadas, em sinal de toda a minha estima e agradecimento.

Agradeço a todos os docentes, que fizeram parte da minha caminhada, e que me ajudaram a construir o meu conhecimento e a ser uma profissional de educação melhor.

Um agradecimento sentido à Professora Maria Cristina Parente por todo o apoio, por toda a partilha e escuta, por toda a disponibilidade, atenção e dedicação, que tanto contribuíram para o meu crescimento.

Um outro agradecimento ao Professor Carlos Silva por, apesar de todas as adversidades, não ter desistido, ter escutado as minhas ideias e preocupações e, também, pela partilha do seu conhecimento. Agradeço-lhe o desafio e a exigência, pois tornaram-me melhor, mais forte.

Agradeço muito a todas as pessoas que fazem parte da minha vida e que me são muito queridas, aos meus pais e familiares, aos meus amigos, e que, em algum momento (ou em muitos), escutaram os meus desabafos, as minhas ideias, os meus pensamentos e me apoiaram, nesta longa caminhada, dando-me a estabilidade que necessitava.

Agradeço, também, às minhas colegas de formação e, especialmente, às minhas amigas, Ângela, Carla, Cátia e Filipa, por todo o diálogo e partilha, em todos os momentos que precisei. Estou certa de que elas serão excelentes profissionais.

Agradeço à educadora Sílvia Sousa, à auxiliar de ação educativa Susana Lopes e à Professora Maria Armada Duarte pela sua disponibilidade e abertura para ajudarem-me a ser melhor, com os seus conselhos, com a sua participação, com a sua presença.

Um agradecimento especialíssimo e profundamente sentido a todas as crianças com quem tive o enorme prazer de trabalhar e que não irei esquecer. Um obrigada muito sincero pelos abraços, pelos sorrisos, pelas palavras, por todos os momentos. Sem elas nada teria sido igual, um OBRIGADA, no mínimo, do tamanho gigante delas!



## **Resumo**

Ao longo deste trabalho, são discutidos e analisados conceitos e ideias fundamentais no desenvolvimento da profissão docente, nomeadamente a conceção de currículo na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico e diferentes formas de desenvolvê-lo e vivê-lo, ativamente. Procura-se estabelecer uma imagem clara e consciente do que é esperado, ao nível da gestão curricular, de um profissional informado e preocupado com o pleno desenvolvimento das crianças, tornando-se visível, também, a importância das perspetivas construtivistas, humanistas, ecológicas e sócio-críticas da aprendizagem. São, então, estudados dois modelos curriculares, o modelo High/Scope e o modelo PROCUR, assim como as estratégias metodológicas que os sublinham, a metodologia de trabalho de projeto e o Projeto Curricular Integrado, que possibilitam a vivência de um currículo integrado pelas crianças, contribuindo para o seu crescimento enquanto alunos e cidadãos de uma determinada sociedade.

À luz destas ideias e perspetivas, são desenvolvidos, na prática, em colaboração com as crianças, dois projetos, com características similares, mas simultaneamente diferentes, em duas valências distintas, um jardim de infância e uma escola do 1.º ciclo do ensino básico. Ambos os projetos seguem os interesses e as necessidades das crianças e procuram evidenciar o papel da ação na construção de aprendizagens significativas. Com dois tópicos distintos, torna-se claro o impacto da utilização destas estratégias no desenvolvimento de aprendizagens e saberes essenciais no crescimento da criança. Salienta-se, ainda, o facto de estes conhecimentos serem adquiridos, pelas crianças, de uma forma ativa, e, principalmente, motivada e sentida, dada a integração dos seus interesses e da sua voz, nos momentos de planificação, intervenção e avaliação.

Este trabalho foi desenvolvido seguindo os parâmetros da metodologia de investigação-ação e, como tal, procurou primar pela pesquisa e estudo constantes, com o intuito de melhorar o processo de ensino-aprendizagem, através de uma reflexão consciente e informada sobre a ação. Deste modo, o principal objetivo deste projeto de investigação-ação foi promover a vivência de momentos de aprendizagem alicerçados em critérios de significatividade e relevância para o crescimento e desenvolvimento da criança. A análise reflexiva e contínua deste processo permitiu averiguar e verificar as suas potencialidades, a este nível do desenvolvimento de competências e saberes, e, também, como meio de desenvolvimento da profissão docente com coerência, informação e consciência.





## **Abstract**

Throughout this work fundamental concepts and ideas in the development of teaching profession, in particular the design of curriculum in the pre-school and primary education and the way of developing and experiencing it actively, are discussed and analyzed. A clear and conscientious image of what is expected from an informed and concerned professional with children's development is established, making the meaning of constructivist, humanist, ecological and socio-critic perspectives of learning visible. Curricular models, like the High/Scope model and the PROCUR model, and specific methodological strategies, as the project work and Integrated Curricular Project, that enable the experience of an integrated curriculum by the children and contribute to their growth as students and citizens of a society, are studied.

Having these ideas and perspectives on sight, two projects with similar, but also with different characteristics, are developed in practice and in collaboration with children in two distinct places, a kindergarten and a primary school. Both projects follow the children's interests and needs, and try to emphasize the role of action in the construction of significant learning. With two different subjects, the impact of using these strategies in the development of essential learning and knowledge for children's growth becomes clear. The fact that this knowledge is actively acquired with motivation felt by children, because of the integration of their interests and voices in moments of planning, intervention and evaluation, is revealed.

In this work the parameters of action-research methodology have been followed, with a constant research and study, with the aim of improving the teaching-learning process through a conscientious and informed reflection about the action. Therefore, the principal objective of this project was promoting the experience of learning moments based on significance and relevance criteria for the growth and development of the child. The reflexive and continuous analysis of this process pointed out the potential of these strategies and that they are also a developing form of the teaching profession with coherence, information and conscience.



## **Índice**

<b>Agradecimentos .....</b>	<b>v</b>
<b>Resumo .....</b>	<b>vii</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>ix</b>
<b>Índice de Quadros e Figuras .....</b>	<b>xiii</b>
<b>Siglas e abreviaturas .....</b>	<b>xv</b>
<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo I .....</b>	<b>5</b>
Contextos de intervenção e de investigação .....	7
1.1. O jardim de infância .....	7
1.2. A escola do 1CEB.....	8
<b>Capítulo II .....</b>	<b>11</b>
Curriculo e Modelos de intervenção na Educação Básica .....	13
<b>2.1. O conceito de currículo .....</b>	<b>13</b>
2.1.1. A Educação Básica.....	14
2.1.2. A educação pré-escolar .....	15
2.1.2.1. O currículo na educação pré-escolar.....	16
2.1.3. O 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	20
2.1.3.1 O currículo no 1CEB.....	21
<b>2.2. O desenvolvimento do currículo .....</b>	<b>23</b>
2.2.1. O modelo High/Scope.....	25
2.2.2. A metodologia de trabalho de projeto.....	27
2.2.3. O Modelo PROCUR.....	29
2.2.3.1. O Projeto Curricular Integrado .....	30
<b>Capítulo III .....</b>	<b>35</b>
Metodologia de investigação e Plano de intervenção .....	37
<b>3.1. Procedimento metodológico.....</b>	<b>37</b>
<b>3.2. Plano de intervenção .....</b>	<b>38</b>
<b>3.3. Objetivos do projeto .....</b>	<b>39</b>
<b>Capítulo IV .....</b>	<b>41</b>
A intervenção: Construindo a identidade profissional e a aprendizagem escolar.....	43
<b>4.1. Primeiro momento de intervenção.....</b>	<b>43</b>
4.1.1. Como surgiu?.....	43

4.1.2. O que já sabemos? O que queremos saber? Como vamos fazer? .....	45
4.1.3. Como fizemos? .....	45
4.1.3.1. Atividades de investigação .....	46
4.1.3.2. Atividades de construção .....	49
4.1.3.3. Outras atividades .....	53
4.1.4. Conclusão do Projeto .....	55
4.1.5. Análise reflexiva do Projeto .....	58
<b>4.2. Segundo momento de intervenção .....</b>	<b>60</b>
4.2.1. Princípios educativos da ação pedagógica .....	60
4.2.2. Prioridades de ação .....	62
4.2.3. Surgimento e justificação do projeto .....	63
4.2.3.1. Questões Geradoras .....	67
4.2.3.1.1. 1.ª Questão Geradora: Vamos descobrir a família de Monet? .....	67
4.2.3.1.2. 2.ª Questão Geradora: Será que conseguimos descobrir como Monet trabalhava? .....	67
4.2.3.1.3. 3.ª Questão Geradora: Como conseguimos chegar a casa de Monet? .....	68
4.2.3.1.4. 4.ª Questão Geradora: Vamos descobrir a casa de Monet? .....	68
4.2.3.2. 4.ª Atividade Integradora: Vamos descobrir a casa de Monet? .....	71
4.2.4. Conclusão do Projeto .....	81
4.2.5. Análise reflexiva do Projeto .....	82
<b>Considerações finais .....</b>	<b>87</b>
Construindo a Profissão .....	89
<b>Referências bibliográficas .....</b>	<b>93</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>101</b>
<b>Anexo 1 – Questões realizadas pelas crianças .....</b>	<b>103</b>
<b>Anexo 2 – Diálogos sobre as pesquisas .....</b>	<b>107</b>
<b>Anexo 3 – Guião da peça de teatro .....</b>	<b>108</b>
<b>Anexo 4 – Questões colocadas pelas crianças .....</b>	<b>110</b>
<b>Anexo 5 – Desenho global da 1ª atividade integradora .....</b>	<b>113</b>
<b>Anexo 6 – Mapa de conteúdos da 1ª atividade integradora .....</b>	<b>114</b>
<b>Anexo 7 – Desenho global da 2ª atividade integradora .....</b>	<b>115</b>
<b>Anexo 8 – Mapa de conteúdos da 2ª atividade integradora .....</b>	<b>116</b>
<b>Anexo 9 – Desenho global da 3ª atividade integradora .....</b>	<b>117</b>
<b>Anexo 10 – Mapa de conteúdos da 3ª atividade integradora .....</b>	<b>118</b>
<b>Anexo 11 – Planificação da 4ª atividade integradora .....</b>	<b>119</b>
<b>Anexo 12 – Diálogo sobre a finalização do Projeto .....</b>	<b>122</b>
<b>Anexo 13 – Diálogo sobre a partilha do Projeto .....</b>	<b>125</b>

## Índice de Quadros e Figuras

<b>Quadro 1</b> – Organização do ambiente educativo na Educação Pré-Escolar.....	12
<b>Figura 1</b> - Componentes da área de Formação Pessoal e Social, na Educação Pré-Escolar.....	14
<b>Quadro 2</b> - Componentes da área de Expressão e Comunicação, na Educação Pré-Escolar.....	14
<b>Quadro 3</b> – Componentes da área de Conhecimento do Mundo, na Educação Pré-Escolar.....	15
<b>Figura 2</b> - Componentes do currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	18
<b>Figura 3</b> - Modelo para a construção do PCI (Alonso, 1994, 1998).....	29
<b>Figura 4</b> - Resultado das votações, na 1ª volta.....	37
<b>Figura 5</b> - Exemplo de representação inicial das abelhas.....	39
<b>Figura 6</b> - Pesquisa autónoma das crianças, na sala, no conjunto de informações trazidas de casa.....	40
<b>Figura 7</b> - Exploração de um quadro e de mel.....	40
<b>Figura 8</b> - Exploração de um quadro e de mel.....	40
<b>Figura 9</b> - Pai vestido de apicultor e exploração de materiais relacionados com a apicultura....	41
<b>Figura 10</b> - Pai vestido de apicultor e exploração de materiais relacionados com a apicultura.	41
<b>Figura 11</b> - Visualização de um vídeo sobre a vida das abelhas e a produção de mel.....	42
<b>Figura 12</b> - Realização autónoma de fantoches.....	43
<b>Figura 13</b> - Pinturas baseadas em fotografias reais.....	43
<b>Figura 14</b> – Pinturas baseadas em fotografias reais.....	43
<b>Figura 15</b> - Atividade de recorte e colagem autónomos e construção da linha de tempo da vida de uma abelha operária.....	44
<b>Figura 16</b> - Atividade de recorte e colagem autónomos e construção da linha de tempo da vida de uma abelha operária.....	44
<b>Figura 17</b> - Recorte e colagem da guarda de colmeia, representando-a junto a uma colmeia de apicultor.....	45
<b>Figura 18</b> - Construção de colmeias caseiras, em barro e em cordel.....	46
<b>Figura 19</b> - Construção de colmeias caseiras, em barro e em cordel.....	46
<b>Figura 20</b> - Construção, em pequeno grupo, de histórias, inspiradas em imagens apresentadas.....	47

<b>Figura 21</b> - Construção, em pequeno grupo, de histórias, inspiradas em imagens apresentadas.....	47
<b>Figura 22</b> - Jogo, no exterior, que exigia o trabalho em equipa para alcançarem a vitória.....	47
<b>Figura 23</b> - Construção, em grupo, de adereços para o cenário da peça de teatro.....	48
<b>Figura 24</b> - Construção, em grupo, de adereços para o cenário da peça de teatro.....	48
<b>Figura 25</b> - Construção de abelhas, em plasticina.....	49
<b>Figura 26</b> - Construção e entrega de convite às outras salas da instituição.....	50
<b>Figura 27</b> - Construção e entrega de convite às outras salas da instituição.....	50
<b>Figura 28</b> - Dramatização da peça de teatro.....	50
<b>Figura 29</b> - Dramatização da peça de teatro.....	50
<b>Figura 30</b> - Desenho global do PCI.....	59
<b>Figura 31</b> - Desenho global da 4ª atividade integradora “Vamos descobrir a casa de Monet?” .....	62
<b>Figura 32</b> - Mapa de conteúdos da 4ª atividade integradora.....	63
<b>Figura 33</b> - Escrita de palavras com o fonema <k>, no quadro.....	64
<b>Figura 34</b> - Realização de uma casa, através de dobragens.....	65
<b>Figura 35</b> - Dramatização, com fantoches, da história d’ <i>A Carochinha</i> .....	66
<b>Figura 36</b> - Representações pessoais do jardim e da ponte japonesa de Claude Monet.....	67
<b>Figura 37</b> - Representações pessoais do jardim e da ponte japonesa de Claude Monet.....	67
<b>Figura 38</b> - Pintura de telas, à semelhança de Monet, em grupo.....	69
<b>Figura 39</b> - Pintura de telas, à semelhança de Monet, em grupo.....	69
<b>Figura 40</b> - Construção, em grupo, de edifícios para a maquete.....	71
<b>Figura 41</b> - Construção, em grupo, de edifícios para a maquete.....	71
<b>Figura 42</b> - Pintura de dois painéis, em tamanho grande, em grupo.....	72
<b>Figura 43</b> – Pintura de dois painéis, em tamanho grande, em grupo.....	72
<b>Figura 44</b> – Visita ao interior e ao jardim do Museu Nogueira da Silva.....	73
<b>Figura 45</b> – Visita ao interior e ao jardim do Museu Nogueira da Silva.....	73
<b>Figura 46</b> - Apresentação dos trabalhos construídos e das aprendizagens realizadas a outra turma.....	75
<b>Figura 47</b> - Apresentação dos trabalhos construídos e das aprendizagens realizadas a outra turma.....	75

## **Siglas e abreviaturas**

**1CEB** – 1.º Ciclo do Ensino Básico

**AEC** – Atividade de Enriquecimento Curricular

**DEB** – Departamento de Educação Básica

**LBSE** – Lei de Bases do Sistema Educativo

**OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

**PCI** – Projeto Curricular Integrado

**PROCUR** – Projeto Curricular e Construção Social





# Introdução



## **Introdução**

O presente trabalho constitui uma investigação pedagógica, no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O seu principal intuito é o desenvolvimento e a construção de um conhecimento profissional consciente e informado, sustentado numa investigação pedagógica contextualizada. Para tal, será apresentado um relato detalhado e profundamente reflexivo de todo o processo de investigação-ação desenvolvido, ao longo de um ano. É importante que se torne claro que este é o relato pessoal das experiências que observei e vivi e que me ajudaram a desenvolver a consciência do que é a profissão e o trabalho de um profissional da educação, tanto na educação pré-escolar, como no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1CEB).

Ao longo de todo o processo prático e teórico, o desenvolvimento de competências profissionais foi o principal objetivo, assim como a compreensão e a promoção de momentos de ensino-aprendizagem significativos e a avaliação do seu impacto. Como tal, as capacidades de fundamentar conceitualmente, de investigar, de refletir e de decidir sobre o processo de ensino-aprendizagem tornam-se pilares fundamentais no caminho de crescimento profissional.

Este projeto de investigação-ação tem, então, como temática de intervenção e de investigação o desenvolvimento do currículo na educação pré-escolar e no 1CEB, baseado em modelos e estratégias concretos, que possibilitam o desenvolvimento integral da criança. Desta forma, procura compreender e problematizar os processos de ensino-aprendizagem da criança, através das estratégias metodológicas apresentadas. Pretende, ainda, entender e verificar o contributo destas para o desenvolvimento consciente e informado da profissão docente. Como sublinha Alonso (1996), como profissional da educação, é necessário observar e pensar o currículo «enquanto representação da cultura escolar através das diferentes experiências que proporciona aos alunos, de forma aberta e flexível, ultrapassando a ideia do currículo como algo prescritivo e sagrado, como programa a cumprir, a executar de maneira uniforme» (p.11). Crescer como profissional, em constante colaboração com as crianças e com o meio, sobressai, assim, como meta principal do percurso desenvolvido.

Na primeira parte deste trabalho, pretende-se observar, discutir e clarificar o conceito de currículo e a essência da educação pré-escolar e do 1CEB com o intuito de compreender os objetivos e prioridades definidos para cada um destes níveis escolares. Para tal, são investigados os principais documentos legisladores e orientadores destes níveis de ensino. Deste modo, é,

também, apresentada a conceção de currículo nestas valências. Torna-se, pois, clara a necessidade de uma postura ativa e crítica do profissional de educação perante o conceito de currículo, de forma a possibilitar o seu desenvolvimento consciente. Existem diversos modelos e metodologias que permitem o desenvolvimento do currículo, no entanto, neste trabalho, são colocados em análise o modelo High/Scope, a metodologia de trabalho de projeto, o modelo PROCUR e o Projeto Curricular Integrado. A escolha destes prende-se, essencialmente, com as suas características intrínsecas, nomeadamente com as perspetivas sócio-construtivistas que os sustentam e com o seu carácter integrador.

Após esta clarificação de conceitos e perspetivas, é apresentado o plano geral de intervenção deste projeto de investigação-ação, expondo os procedimentos metodológicos utilizados e destacando os objetivos principais deste trabalho. Desta forma, é descrita e explorada a metodologia de investigação-ação e as suas potencialidades para este projeto, dado que este possui um cariz essencialmente pedagógico e contextualizado. São, ainda, referidos os recursos usados na recolha de dados, salientando a observação participante como uma estratégia preferencial para viver e perceber, ativamente, os contextos e o desenvolvimento da ação.

De seguida, é descrito, de forma detalhada, analítica e reflexiva, o desenvolvimento das intervenções realizadas, em dois momentos distintos, num jardim de infância, onde o trabalho foi orientado pelo modelo High/Scope e pela metodologia de trabalho de projeto, e numa escola do 1CEB, seguindo o paradigma integrador proposto pelo modelo PROCUR, o Projeto Curricular Integrado. A apresentação dos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos visa apoiar a reflexão, consciente e crítica, constante sobre as potencialidades da utilização das estratégias metodológicas referidas. Deste modo, prevalece uma avaliação contínua do impacto das metodologias adotadas, no desenvolvimento do currículo e da própria educação.

Por último, são enumeradas e justificadas algumas considerações retiradas deste projeto de investigação-ação, incidindo no valor das estratégias metodológicas utilizadas para a melhoria do ensino. É, ainda, mencionada a importância destas e do próprio desenvolvimento deste projeto para o exercício da profissão docente de forma consciente e informada para alcançar o progresso pretendido na educação.

# **Capítulo I**

## **Contextos de intervenção e de investigação**



## **Capítulo I - Contextos de intervenção e de investigação**

O desenvolvimento deste projeto de investigação-ação tem dois contextos fundamentais de intervenção: um jardim de infância e uma escola do 1CEB. A contextualização descrita é realizada tendo como suportes a observação do contexto, a leitura de documentos institucionais fornecidos e as interações com as responsáveis pelos grupos e com as próprias crianças dos mesmos. O conhecimento dos contextos é fundamental, pois permite efetuar propostas de trabalho válidas e adequadas à realidade, às necessidades e às características dos contextos, grupos e crianças.

### **1.1. O jardim de infância**

O primeiro contexto de intervenção é um jardim de infância, uma Instituição Particular de Solidariedade Social, que se situa no distrito de Braga e que é constituída por três valências diferentes, sendo a maior a de atendimento à infância. O grupo com quem foi desenvolvida a prática profissional era constituído por 26 crianças, com 5 e 6 anos de idade, e contava com uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa.

Ao nível das relações interpessoais, segundo Piaget (1997)<sup>1</sup>, este grupo caracterizava-se pelo estágio pré-operatório, onde as crianças revelam um estado emocional egocêntrico. Assim, nas relações com os outros, era muito frequente surgirem situações de conflito, pelo que, era necessário o educador intervir como mediador, proporcionando momentos que privilegiassem as relações harmoniosas e interativas entre todas as crianças do grupo.

No que diz respeito ao desenvolvimento destas crianças, este apresentava-se, em geral, satisfatório. Porém, existiam algumas crianças que ainda tinham diversas dificuldades ao nível das aprendizagens e, principalmente, das relações, como já foi referido. Deste modo, o grupo integrava diferentes níveis de autonomia, linguagem, capacidade de compreensão e de concentração.

O grupo, em geral, era bastante comunicativo e expressivo, sendo constantes os momentos de interação com os pares e com os adultos nos vários momentos da rotina diária. Estas crianças gostavam imenso do faz-de-conta, dando origem a diversos momentos de narração e de dramatização espontânea.

---

<sup>1</sup> Referência original: Piaget, J. (1971). *A epistemologia genética*. Petrópolis: Vozes Editora.



## **1.2. A escola do 1CEB**

O segundo local de intervenção deste projeto de investigação-ação é uma escola do 1CEB, situada na cidade de Braga. Esta escola está inserida num agrupamento vertical de escolas, compreendendo jardins de infância e escolas do 1.º ao 3.º CEB. Relativamente à turma, esta era composta por 26 alunos com 6 e 7 anos de idade, sendo acompanhada por uma professora titular e um grupo de professores de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

Todos os alunos da turma frequentaram o jardim de infância e estavam a iniciar o processo de aprendizagem da escrita e da leitura, assim como a compreensão do cálculo. No entanto, verificavam-se ritmos de aprendizagem bastante diferenciados em alguns elementos do grupo.

Quanto à atenção e concentração, este grupo de crianças possuía um tempo de concentração reduzido, sendo esta característica própria da faixa etária. Este aspeto exigiu que as propostas de atividades apresentadas procurassem ser dinâmicas e correspondessem às necessidades e expectativas das crianças, de forma a cativá-las e a potenciar o seu envolvimento.

Um número significativo de alunos apresentava, ainda, alguma dificuldade em conseguir gerir os seus conflitos, não sabendo quando e como intervir adequadamente. Este facto foi tido em consideração nas planificações propostas, com o intuito de promover uma maior socialização, assim como a consolidação da sua capacidade de cooperação e colaboração.

A turma, em geral, era bastante comunicativa, encontrando-se aberta e motivada para a aprendizagem. A maior parte das crianças apresentava um interesse elevado em conhecer e saber mais, procurando alargar e aprofundar os seus conhecimentos constantemente. Este aspeto foi tido em atenção, visto ser fundamental propiciar e estimular o seu gosto pela aprendizagem, sendo este um dos fatores cruciais para o seu sucesso escolar.

Tendo em mente as características destes grupos e o meu crescimento enquanto profissional de educação, considerei de interesse pessoal, pedagógico e profissional o estudo teórico e prático de modelos curriculares diversos, fundamentados em perspetivas construtivistas da aprendizagem, adequados à educação pré-escolar e ao 1CEB.

Como é referido nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) (DEB, 1997, p.19), “[a]dmittir que a criança desempenha um papel activo na construção do seu

desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como sujeito e não como objecto do processo educativo”. E é esta linha de pensamento que se procura seguir, neste projeto de investigação-ação, salvaguardando, em todos os momentos, a voz da criança. A utilização de estratégias ativas, diferenciadas e construtivas é uma referência frequente nas OCEPE (DEB, 1997) e nos documentos orientadores do 1CEB (DEB, 2001, 2004), pois estas possibilitam às crianças o desenvolvimento de aprendizagens significativas e integradas. Como tal, o estudo consciente e crítico da sua funcionalidade e utilidade constitui uma mais-valia para o meu desenvolvimento profissional e para as crianças com quem trabalhar, no futuro. Além disso, pretende-se com o desenvolvimento deste projeto de investigação-ação proporcionar às crianças a oportunidade de experienciarem o currículo, de uma forma significativa, ativa e lúdica, o que fomenta o seu pleno crescimento e desenvolvimento.

Analisar modos ativos e reais de desenvolver e proporcionar estas experiências de aprendizagem, através do estudo teórico e prático de modelos pedagógicos concretos, representa uma forma não só de constatar as potencialidades e especificidades reveladas pelos especialistas, mas, também, de experienciá-las. A vivência real das suas características, positivas e negativas, possibilita a construção de uma percepção válida e concreta, que me permite crescer e desenvolver como profissional consciente e informado numa área de enorme valor para a profissão como é o desenvolvimento do currículo.



# **Capítulo II**

## **C**urrículo e **M**odelos de **i**ntervenção na **E**ducação **B**ásica



## **Capítulo II - Enquadramento teórico: Currículo e Modelos de intervenção na Educação Básica**

### **2.1. O conceito de currículo**

O conceito de currículo na educação pré-escolar e no 1CEB possui diversas concepções e definições, assim como múltiplas interpretações (Alonso, 2004; Roldão, 1999a). Importa, então, observar algumas destas ideias, à luz de alguns teóricos da especialidade, de forma a construir uma percepção clara e definida do conceito em discussão.

Flores e Flores (2000) apresentam o currículo como o “«conjunto de aprendizagens nucleares» (Pacheco, 1999), ou «saberes e skills» (Freitas, 1999)” (p.86) necessários à aprendizagem dos alunos, nos diferentes níveis de ensino. Com esta ideia, fica claro que o currículo compreende a base essencial das aprendizagens das crianças.

Pacheco (1998) sublinha o carácter político que se encontra vincado no currículo, descrevendo-o como um “projecto social e historicamente construído» que «retrata a sociedade, a economia, a ideologia e a cultura numa multiplicidade de processos e práticas escolares que incluem intenções bem delimitadas” (p.9). Fica aqui marcado o aspeto *macro* do currículo (Alonso, 1996), enquanto documento orientador da educação de toda uma nação.

Roldão (1999a) define currículo como o “conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (p.23), salientando a importância não só dos conteúdos, mas, também, dos próprios processos de aprendizagem. Além disso, fica clara a responsabilidade atribuída à escola, enquanto instituição social encarregada da educação e formação dos cidadãos.

Também Zabalza (1998) estabelece uma correspondência entre currículo e “o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc. que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano” (p.12). Esta é uma definição mais prática e concreta, que sublinha, objetivamente, o conteúdo do currículo, nomeadamente em termos de conceitos, atitudes e procedimentos.

Deste modo, é possível compreender que o currículo, apesar das variadas definições possíveis, em geral, é encarado como as aprendizagens possibilitadas e proporcionadas às

crianças, ao longo do seu percurso escolar, com vista ao máximo desenvolvimento do seu potencial, enquanto cidadãos de uma determinada sociedade.

### **2.1.1. A Educação Básica**

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, constitui o documento legislador da educação básica, regulando a sua organização e os seus princípios. Esta estabelece o carácter universal e gratuito da educação básica, salientando, no seu artigo 2.º, que deve ser “garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar”. É, também, definido que o sistema educativo deve contribuir para o desenvolvimento das crianças enquanto seres humanos, respondendo “às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (Artigo 2.º). A educação básica deve, assim, constituir uma experiência globalizadora e integradora de desenvolvimento de todas as capacidades e competências da pessoa.

Ainda segundo a LBSE, são partes constituintes do sistema educativo a educação pré-escolar e a educação escolar, além da educação extraescolar (Artigo 4.º). A educação pré-escolar destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico, sendo considerada universal “para todas as crianças a partir do ano em que atinjam os 5 anos de idade” (Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto). A frequência da educação pré-escolar é facultativa, tal como é referido no artigo 5.º. Pelo contrário, o ensino básico possui um carácter obrigatório, tendo a duração de doze anos<sup>2</sup>. Contudo, irei centrar-me, especialmente, na análise do 1CEB, que compreende os primeiros quatro anos da educação escolar, e na educação pré-escolar.

Os princípios orientadores definidos tanto para a educação pré-escolar (DEB, 1997), como para o ensino básico (DEB, 2004), dão enfoque às várias potencialidades a desenvolver no indivíduo. Por um lado, abordam uma perspetiva de desenvolvimento para uma sociedade, para que a criança se possa adaptar e moldar à civilização/cultura, em que está inserido, possibilitando a sua integração. Por outro, tem em conta uma perspetiva do aluno, enquanto ser humano, desenvolvendo todas as suas potencialidades, cognitivas, afetivas, sociais e

---

<sup>2</sup> Alteração introduzida pela terceira alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto.

psicomotoras. Deste modo, compreende-se a importância da frequência da educação básica na formação de cidadãos conscientes e informados, pois esta constitui uma experiência única de aprendizagem, crescimento e desenvolvimento.

### **2.1.2. A educação pré-escolar**

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro, define como princípio intrínseco que “a Educação Pré-Escolar é a primeira etapa da Educação Básica no processo de educação ao longo da vida”. Deste modo, possui uma relação de grande proximidade com a interação e a intervenção existentes na família. Procura-se, neste nível de ensino, estimular a formação e o crescimento estável da criança, promovendo a cidadania e a autonomia. Os objetivos pedagógicos gerais (artigo 10.º) elaborados para esta etapa são os seguintes:

- Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança, numa perspetiva de educação para a cidadania;
- Estimular a inserção da criança, em grupos sociais e culturais diversos, favorecendo a consciencialização do seu papel dentro de uma sociedade;
- Contribuir para a igualdade de oportunidades, para o sucesso da aprendizagem;
- Motivar o desenvolvimento global de cada criança, através de aprendizagens significativas e diversificadas, respeitando as suas características individuais;
- Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas;
- Provocar a curiosidade e o pensamento crítico;
- Proporcionar, a cada criança, condições de bem-estar e de segurança;
- Verificar eventuais inaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- Incentivar a participação colaborativa e cooperativa das famílias e da comunidade envolvente.

No despacho n.º 5220/1997, de 4 de agosto, que aprova as OCEPE (DEB, 1997), são, também, enunciados de um modo mais extenso e fundamentado o Princípio Geral e os Objetivos Pedagógicos constituintes da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Com as OCEPE (DEB, 1997), o educador pode apreender e assimilar um conjunto de princípios e objetivos pedagógicos que o



orientam na condução do processo educativo a desenvolver com as crianças. São, ainda, salientadas diferentes etapas que o profissional deve ter em conta no desenvolvimento de um processo educativo intencional, nomeadamente observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular (DEB, 1997).

#### **2.1.2.1. O currículo na educação pré-escolar**

Em Portugal, a educação pré-escolar não possui ainda um documento legislador que defina um currículo nacional, provavelmente, devido ao seu carácter facultativo. No entanto, nas OCEPE (DEB, 1997), são definidos e apontados diversos aspetos a ter em conta no processo de ensino-aprendizagem das crianças, antes da idade de escolarização. Desta forma, procura-se uma aproximação a uma educação similar para todas as crianças, através de indicações sobre a organização do ambiente educativo, com o intuito de fomentar o desenvolvimento pessoal e social de cada uma. O educador tem um papel crucial no desenrolar deste processo, assumindo a criança como um sujeito construtor do seu próprio conhecimento, tendo em atenção os diferentes níveis de interação. Deste modo, o quadro que se segue (Quadro 1), construído com base no Despacho n.º 5220/97 e nas OCEPE (DEB, 1997), pretende demonstrar a importância da adequação da organização do ambiente educativo. São, assim, apresentados diversos aspetos tidos como fundamentais para a concretização intencional e consciente do trabalho pedagógico, relacionados com a organização do grupo, do espaço, do tempo e do meio institucional, assim como o valor das relações estabelecidas com os familiares e outras entidades.

<b>Organização do ambiente educativo na Educação Pré-Escolar</b>	
<b>Organização do grupo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar o trabalho entre pares e em pequenos grupos;</li> <li>• Promover a autoestima e autoconfiança das crianças, valorizando as suas diferenças e necessidades individuais.</li> <li>• Adotar uma aprendizagem centrada na cooperação;</li> <li>• Estimular a participação das crianças na elaboração nas regras, no planeamento e na avaliação.</li> </ul>
<b>Organização do espaço</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover a autonomia da criança;</li> <li>• Fomentar a construção da aprendizagem da criança, impulsionando o seu desenvolvimento equilibrado;</li> <li>• Valorizar o espaço exterior e do meio envolvente da criança;</li> <li>• O educador deverá ter em conta os materiais em função das necessidades das crianças;</li> </ul>

<b>Organização do tempo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O tempo educativo tem uma distribuição estruturada e flexível;</li> <li>• A rotina deverá ser intencionalmente planeada pelo educador e conhecida pelas crianças;</li> <li>• Deverá considerar de forma equilibrada os diferentes ritmos e tipos de atividades, em diferentes situações e a oportunidade de aprendizagens diversificadas.</li> </ul>
<b>Organização do meio institucional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deverá beneficiar do apoio de diferentes profissionais (professores de educação especial, psicólogos, entre outros);</li> <li>• As crianças devem conhecer o funcionamento e as normas da instituição;</li> <li>• Articular a componente educativa e apoio à família.</li> </ul>
<b>Relação com os pais e outros parceiros educativos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A ação educativa da instituição tem de ser complementada pela ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação;</li> <li>• A participação de outros parceiros da comunidade é vantajosa para as respostas educativas facultadas às crianças.</li> </ul>

Quadro 1 – Organização do ambiente educativo na Educação Pré-Escolar.

#### **2.1.2.1.1. Áreas de conteúdo da educação pré-escolar**

As áreas de conteúdo na educação pré-escolar são entendidas como âmbitos de saber, possuindo uma organização própria. Estas envolvem diversas formas de aprendizagem, não só em termos de conhecimentos, mas também engloba atitudes e modos de saber-fazer (DEB, 1997). As áreas de conteúdo incluem diferentes áreas, tais como a área de formação pessoal e social, a área de expressão e comunicação e a área de conhecimento do mundo. Com a abordagem destas áreas, de uma forma articulada, pretende-se proporcionar à criança um processo de aprendizagem completo e que contribua para o seu desenvolvimento integral.

##### *Área de Formação Pessoal e Social*

A área de Formação Pessoal e Social tem como finalidade possibilitar às crianças a aquisição do espírito crítico, assim como a “interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos” (DEB, 1997, p.51), tal como se pode observar na figura (Figura 1), que se segue, onde são definidos os principais aspetos a ter em conta no desenvolvimento desta área.

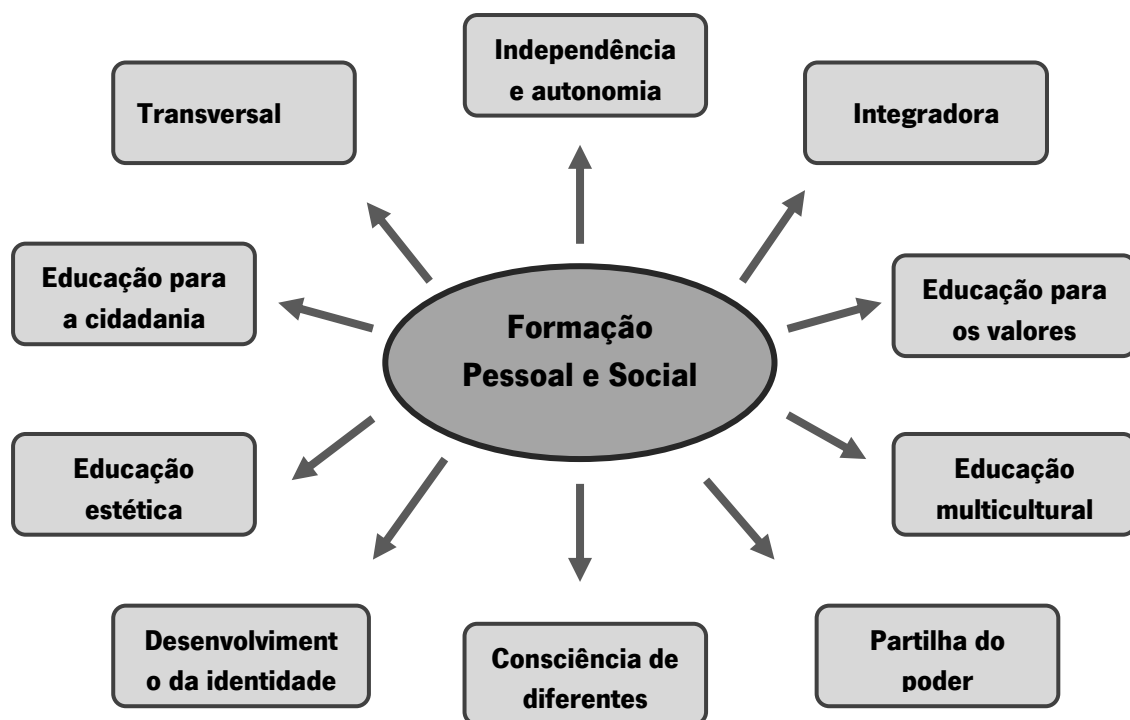


Figura 1 – Componentes da área de Formação Pessoal e Social, na Educação Pré-Escolar.

#### *Área de Expressão e Comunicação*

A área de Expressão e Comunicação pretende explorar as várias formas de expressão e linguagem, das quais as crianças podem fazer uso, nomeadamente no domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e no domínio da matemática (Quadro 2). Deste modo, esta área de conteúdo afigura-se como uma área basilar, apresentando “aspectos essenciais do desenvolvimento e da aprendizagem” e englobando “instrumentos fundamentais para a criança continuar a aprender ao longo da vida” (DEB, 1997, p.56).

<b>Expressão e Comunicação</b>	<b>Domínio das expressões</b>	<b>Expressão Motora</b> – A educação pré-escolar deve proporcionar ocasiões de exercício da motricidade global e também da motricidade fina, de modo a permitir que todas e cada uma aprendam a utilizar e a dominar o seu próprio corpo.
		<b>Expressão Dramática</b> - Meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outros(s).
		<b>Expressão Plástica</b> - Os contactos com a arte e a cultura permitem um enriquecimento da criança, ampliando o seu conhecimento do mundo e desenvolvendo o sentido estético.

		<b>Expressão Musical</b> - A educação musical assenta num trabalho de exploração de sons e ritmos, que a criança produz e explora espontaneamente.
	<b>Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</b>	<b>Linguagem Oral</b> - A aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objetivo fundamental da educação pré-escolar. Cabe ao educador alargar as situações de comunicação, em diferentes contextos e interlocutores.
		<b>Linguagem Escrita</b> - A atitude do educador e o ambiente que é criado devem ser facilitadores de uma familiarização com o código escrito. O gosto e interesse pelo livro e pela palavra escrita iniciam-se na educação pré-escolar.
		<b>Novas Tecnologias</b> - A utilização dos meios informáticos, a partir da educação pré-escolar, pode ser desencadeadora de variadas situações de aprendizagem.
	<b>Domínio da matemática</b>	O papel da matemática na estruturação do pensamento determina a atenção que lhe deve ser dada na educação pré-escolar. Cabe ao educador partir das situações do quotidiano para apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático.

Quadro 2 – Componentes da área de Expressão e Comunicação, na Educação Pré-Escolar.

### *Área de Conhecimento do Mundo*

A área de Conhecimento do Mundo pretende garantir à criança a oportunidade de descobrir e conhecer mais sobre o mundo em que habita, respondendo à sua curiosidade e procura natural de conhecimento (Quadro 3).

<b>Conhecimento do Mundo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê;</li> <li>• Desenvolver a sensibilidade estética, a imaginação e a linguagem;</li> <li>• Mobilizar e enriquecer os diferentes domínios de Expressão e Comunicação (a plástica, a linguagem e a matemática);</li> <li>• Desenvolver atitudes de relação com os outros, de cuidados consigo próprio, de respeito pelo ambiente e pela cultura;</li> <li>• Proporcionar aprendizagens pertinentes com significado para as crianças.</li> </ul>
------------------------------	---

Quadro 3 – Componentes da área de Conhecimento do Mundo, na Educação Pré-Escolar.

Através da leitura do Despacho n.º 5220/97 e das OCEPE (DEB, 1997), é possível verificar que estes documentos apresentam informação similar, mas exposta de forma distinta. Deste modo, constituem leituras complementares e fundamentais para o educador, dado que

facilitam a assimilação dos conteúdos relacionados com esta problemática. A complementaridade destes textos torna-se uma ferramenta essencial para os educadores refletirem, esclarecendo, assim, as respostas educativas mais apropriadas para orientar o processo educativo a desenvolver com as crianças.

As diferentes áreas de conteúdo mencionadas nas OCEPE (DEB, 1997) deverão ser tidas em conta no momento de planeamento, desenvolvimento e avaliação das experiências educativas. É importante frisar que estas diferentes áreas não devem ser consideradas compartimentos fechados, sendo fundamental relacionar todas as áreas de conteúdo, contextualizando-as num determinado ambiente educativo. Em suma, pretende-se que o processo educativo considere a criança como sujeito ativo na aprendizagem e que este aspeto se reflita em toda a vivência educativa.

### **2.1.3. O 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Os documentos *Organização Curricular e Programas* (DEB, 2004) e *Currículo Nacional do Ensino Básico* (DEB, 2001) salientam o conjunto de aprendizagens e de competências, a desenvolver pelos alunos, ao longo do seu percurso, no ensino básico. Nestes documentos, são veiculados os conteúdos, as competências essenciais, o perfil de competências finais e os tipos de experiências educativas a ser garantidas, pelos profissionais de educação. As opções curriculares apresentadas, no currículo nacional, são objeto de um projeto curricular de escola, aprovado e avaliado pelos órgãos de administração e gestão. Este projeto deriva num projeto curricular de turma, concebido e aprovado pelo professor titular de turma, em interação com o conselho de docentes. Pretende-se que as experiências sejam estruturadas, adequadamente, segundo o contexto de cada grupo.

O Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, que legisla a reorganização curricular do ensino básico<sup>3</sup>, apresenta como princípios orientadores para a organização e gestão do currículo (artigo 3.º) os seguintes aspetos:

- Coerência entre os três ciclos do Ensino Básico e articulação com o Ensino Secundário;
- Integração do currículo e da avaliação;
- Existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares;

---

<sup>3</sup> Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de outubro e Decreto-Lei n.º 94/2011, de 3 de agosto, apresentam alterações ao Decreto-Lei n.º 6/2001.

- Integração da educação para a cidadania, em todas as áreas curriculares;
- Valorização das aprendizagens experimentais;
- Racionalização da carga horária letiva semanal dos alunos;
- Autonomia da escola, na definição de um projeto de desenvolvimento do currículo adequado;
- Valorização da diversidade de metodologias, estratégias de ensino e atividades de aprendizagem;
- Diversidade de ofertas educativas, tendo em consideração as necessidades dos alunos.

O documento *Organização Curricular e Programas* (DEB, 2004) apresenta os princípios orientadores da ação pedagógica, salientando a importância de proporcionar “experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras” (p.23). São, também, apresentados os programas de cada área disciplinar, integrando os princípios orientadores, os objetivos gerais e os blocos de aprendizagem correspondentes.

#### **2.1.3.1. O currículo no 1CEB**

No documento *Organização Curricular e Programas* (DEB, 2004), tal como referido, são enunciados os objetivos das diferentes áreas curriculares a abordar, onde a criança tem a oportunidade de apreender conteúdos e desenvolver competências a diversos níveis, de uma forma equilibrada e global, capaz de tornar as crianças em cidadãos críticos, ativos e atentos, de uma forma transversal e integrada. De seguida, apresenta-se uma figura referente ao desenho curricular do 1CEB (Figura 2), baseado no desenho curricular do ensino básico apresentado nos anexos do Decreto-Lei n.º 6/2001, onde estão representadas as diversas componentes do currículo.

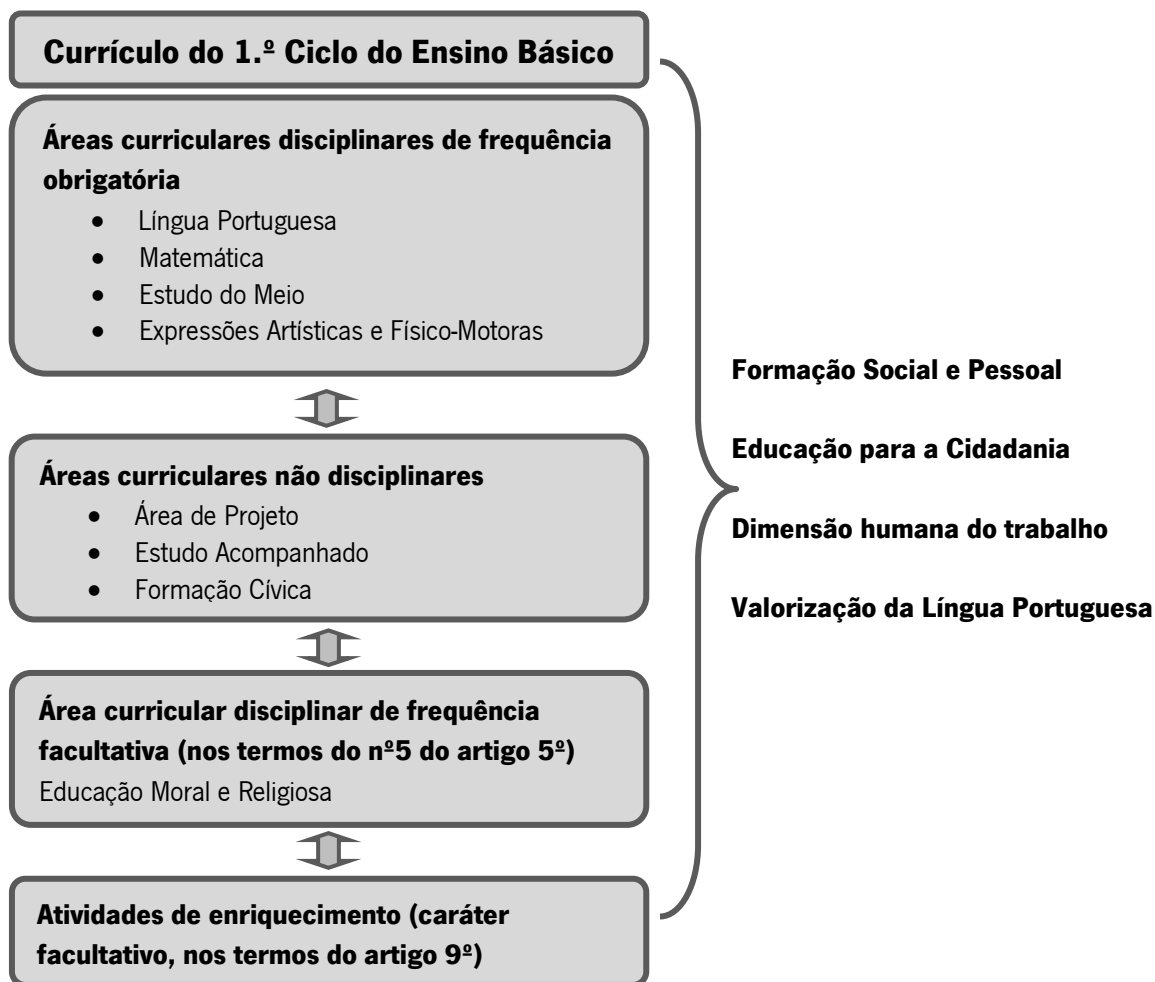


Figura 2 – Componentes do currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Durante todo este processo, o professor é fundamental, dado que lhe compete o papel de interpretar os dados do currículo nacional, adaptar à turma, através da construção de um projeto curricular de turma, para que seja possível a exploração das várias áreas curriculares, dos seus conteúdos e competências, possibilitando a formação global e integrada do aluno.

Este modelo proposto pelo Ministério da Educação traduz-se numa forma eficaz de organizar e estruturar as aprendizagens dos alunos, visto que lhes concede estabilidade pela articulação dos conhecimentos, pelo carácter integrado e articulado. Tem, ainda, em atenção a preparação do aluno para a vida social, como membro ativo na sua cultura e no seu meio envolvente, através do carácter inclusivo e promotor da cidadania e da autonomia.

O currículo do 1CEB pretende desenvolver todas as crianças na sua máxima potencialidade, procurando organizar experiências de aprendizagem, de modo a promover a função socializadora, pessoal e cultural do currículo (Alonso, 1994, 1996, 1998). É fundamental

que as crianças aprendam a sentir-se como um ser inserido na sociedade, desenvolvendo e crescendo plenamente nas suas competências. O aluno deve estar consciente dos valores e do património cultural, de modo a tornar-se um ser capaz de agir no mundo.

## **2.2. O desenvolvimento do currículo**

Sendo o profissional de educação, o educador de infância ou o professor do 1CEB, o principal responsável pelo exercício e desenvolvimento do currículo (Roldão, 1999a, 1999b), nas suas valências, é fundamental que as suas conceções estejam claras e este se encontre consciente do caminho que pretende trilhar com as crianças com que trabalha. Como afirma Roldão (1999b, p.21), “o currículo é, contudo, e principalmente, aquilo que os professores fizerem dele” e, como tal, é essencial que as suas perceções do processo de ensino-aprendizagem e do desenvolvimento da criança se encontrem definidas, de forma consciente e informada.

Tal como foi referido, anteriormente, é sabido que o currículo é estabelecido, a nível nacional, com o intuito de deliberar, de um modo oficial, aquilo que se pretende que sejam as aprendizagens essenciais do conjunto de cidadãos de uma determinada sociedade. No entanto, é importante que este seja observado de uma forma crítica e contextualizada pelo seu gestor, as instituições e os profissionais de educação. É neste âmbito que se pensa a autonomia das escolas como um caminho para alcançar uma “maior eficácia e adequação aos públicos” (Roldão, 1999, p.29), isto é,

[n]o caso da educação, trata-se de equacionar caminhos diferenciados dentro de balizas nacionalmente estabelecidas e controladas, que conduzam a um maior sucesso da escola na sua função essencial: conseguir que os alunos adquiram as aprendizagens curriculares com uma eficácia aceitável que lhes permita assegurar a sua sobrevivência social e pessoal e um nível de pertença e desempenho sócio-cultural que permita à sociedade manter-se equilibrada e superar os riscos de ruptura.

Fica, assim, clara a ideia da necessidade de procurar, constantemente, uma adequação do currículo ao contexto em que se encontra a ser desenvolvido, de forma a garantir uma maior qualidade e eficácia no seu desenvolvimento. O professor tem de assumir, necessariamente, a sua função de gestor do currículo, pois só assim estará a trabalhar verdadeiramente para o pleno desenvolvimento dos seus alunos. Com esta ideia pretende-se quebrar com o estigma



tradicional do professor como aplicador de um currículo ou manual e procura-se que este se assuma como parte fundamental da construção do currículo (Alonso, 1989, 1994; Roldão, 1999a, 1999b).

Como refere Roldão (1999a), a gestão de algo implica sempre a identificação e análise da situação para se proceder a “um processo de tomada de decisões orientado para as finalidades que se pretendem atingir” (p.37). Deste modo, é, ainda, imprescindível que o profissional de educação esteja consciente do currículo e das suas origens com o intuito de compreender as razões que justificam a sua aplicação e a correspondente adequação ao contexto em causa. Também este contexto, nomeadamente a comunidade e as crianças, têm de ser criticamente conhecidas e interpretadas, de forma a serem qualitativamente correspondidas. É importante não esquecer que são as crianças “a instância reguladora de todo o processo” (Roldão, 1999b, p.56), dado que estes são os destinatários do currículo, do ensino e as suas características e necessidades têm de ser incluídas e salvaguardadas com o objetivo de promover um processo de ensino-aprendizagem de qualidade. É desta forma que o profissional edifica um projeto curricular próprio e único, baseado nas diretivas nacionais, mas adequado aos indivíduos concretos do contexto de intervenção.

Deste modo, acredita-se que através de uma gestão consciente e autónoma do currículo promove-se a qualidade das aprendizagens das crianças. Seguindo as palavras de Roldão (1999b, p.28),

[é] o reconhecimento efectivo do direito de todos a uma educação de qualidade que coloca no centro dos problemas curriculares do nosso tempo a necessidade de reinventar a escola de modo a oferecer e construir o currículo como um percurso diferenciado e significativo que, através de opções diferentes, possa tornar mais semelhante o nível de competências à saída do sistema escolar, competências de que todos precisarão igualmente, e de que dependerá sem dúvida o sucesso social e pessoal das suas vidas.

Existem diversos caminhos e percursos que se podem trilhar com vista a efetuar, de forma refletida e consciente, esta adequação. Neste projeto de investigação, são analisados os seguintes modelos curriculares: Modelo High/Scope (Hohmann & Weikart, 1997) e a metodologia de trabalho de projeto (Katz & Chard, 1997; Kilpatrick, 2006), em aplicação no jardim de infância; Modelo PROCUR e a metodologia de Projeto Curricular Integrado (Alonso, 1998), no âmbito do 1CEB.

Spodek (2002, citado por Ferreira, 2011, p.26) define modelo curricular como

uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um contexto que visa obter um determinado resultado educativo. Assenta em teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, em noções sobre a melhor maneira de organizar os recursos e as oportunidades de aprendizagem para as crianças, e em pareceres avalizados sobre o que é mais importante e necessário para as crianças saberem.

A escolha destes modelos curriculares/pedagógicos em concreto prende-se com o facto de representarem modelos com aplicação verificada tanto na educação pré-escolar como no 1CEB, permitindo, assim, a continuidade metodológica ao longo destas valências, o que pode constituir uma mais-valia para o processo de ensino-aprendizagem das crianças. Estes modelos são, ainda, reconhecidos pela comunidade académica/científica, existindo produção teórica sobre os mesmos. Além disso, são modelos que encaram o currículo como um projeto em construção e desenvolvimento (Alonso, 1996, 1998; Hohmann & Weikart, 1997), o que se traduz numa perspectiva de observar o currículo, num determinado contexto e situação, “definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto” (Roldão, 1999a, p.44).

### **2.2.1. O modelo High/Scope**

A abordagem do modelo High/Scope, influenciada pelas teorias desenvolvimentistas e piagetianas (Oliveira-Formosinho, 2007), defende uma construção do conhecimento, que auxilie a criança a dar sentido ao mundo em que se encontra inserida, realizando-se esta através de experiências diretas e imediatas, onde a criança reflete e retira delas o seu significado.

O desejo inato de explorar, questionar, procurar soluções e criar novas estratégias para pôr em prática conduz à aprendizagem ativa, a partir da iniciativa pessoal, e a um consequente desenvolvimento do potencial humano. Deste modo, o processo de aprendizagem, segundo a abordagem High/Scope, é entendido como uma inter-relação entre as ações da criança, orientadas para um objetivo, e as realidades ambientais que afetam essas ações. O cerne deste modelo reside, portanto, na aprendizagem na criança, através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com os outros, com ideias e factos, construindo, desta forma, novas aprendizagens e conhecimentos, isto é, construindo a sua aprendizagem pela ação (Hohmann & Weikart, 1997).

A criança é vista como um ser capaz e autónomo e não como um repositório de conhecimentos. Para que a criança aprenda precisa de ser ela própria a vivenciar as experiências, a relacionar, a refletir e a encontrar o conhecimento. A aprendizagem pela ação advoga a existência de quatro elementos críticos: ação direta sobre os objetos, reflexão sobre as ações, motivação intrínseca, invenção e produção e resolução de problemas (Hohmann & Weikart, 1997). É, então, defendido que a aprendizagem pela ação depende da manipulação dos materiais, estruturados e/ou não estruturados, onde a criança utiliza todos os seus sentidos na exploração dos mesmos, criando, gradualmente, conceitos e conhecimentos sobre eles.

A reflexão sobre as ações permite o desenvolvimento do pensamento e da compreensão. Deste modo, a aprendizagem ativa requer tanto a atividade física de interação com os objetos, como a atividade mental de interpretar esse contacto e de relacionar as interações numa compreensão mais completa do mundo.

Segundo este modelo pedagógico, o ímpeto da aprendizagem surge de dentro da criança. São os seus interesses pessoais, as suas questões e curiosidades que impulsionam a exploração, experimentação e a consequente construção de novos conhecimentos (Hohmann & Weikart, 1997). O confronto com novas situações e problemas são cruciais para o desenvolvimento da capacidade de raciocínio e de pensamento, pois, ao deparar-se com situações novas, a criança é conduzida a relacionar os seus conhecimentos prévios com as novas situações, analisando-os, adequando-os, testando-os e modificando-os. É, portanto, no confronto com problemas e novas situações que a criança é estimulada a pensar, refletir, adaptar e aperfeiçoar os seus conhecimentos prévios, o que conduz a uma consequente aprendizagem de novos conhecimentos.

Na visão High/Scope, o adulto tem um papel fundamental como mediador e apoiante do desenvolvimento das crianças, encorajando a sua aprendizagem ativa. Segundo este modelo, o adulto não impõe, nem diz à criança o quê e como vai aprender, mas, pelo contrário, possibilita à criança o controlo sobre a sua própria aprendizagem, a escolha e a decisão (Hohmann & Weikart, 1997). O adulto torna-se, além de um mediador presente e ativo na aprendizagem das crianças, um observador-participante consciente, que observa e reflete tanto a ação das crianças como as suas próprias ações. O adulto apoia e medeia a ação das crianças, através da organização do ambiente e das rotinas, do estabelecimento de um clima de interação social positivo, do encorajamento de ações intencionais, da resolução de problemas e da reflexão

verbal das crianças. Além disso, tem um papel importante na observação e interpretação das ações de cada criança e no planeamento de experiências que sejam alicerçadas nas suas ações e interesses. O apoio e a mediação do adulto não são feitos de modo aleatório ou casual, dado que por trás da sua ação e intervenção, existem conceitos e ideias que orientam a sua ação, as experiências-chave.

As experiências-chave são “uma série de descrições de ações típicas inerentes ao desenvolvimento social, cognitivo e físico das crianças” (Hohmann & Weikart, 1997, p.32), na educação pré-escolar. Não são, por isso, um conjunto de tópicos específicos ou de objetivos de aprendizagem, mas sim experiências com que as crianças se deparam, repetidamente, no decurso natural da sua rotina diária. No seu conjunto, as experiências-chave definem o conhecimento que a criança adquire e constrói na sequência de interações com os materiais, pessoas, ideias e acontecimentos (Hohmann & Weikart, 1997). Estas experiências organizam-se em volta de nove áreas principais: representação criativa, linguagem e literacia, iniciativa e relações interpessoais, movimento, música, classificação, seriação, número e espaço e tempo. Nos EUA, a definição das experiências ativas encontram-se já em atualização, de forma a corresponder às necessidades das crianças atuais, incluindo, por exemplo, a ciência e a tecnologia no seu currículo.

A ação por si só não é o bastante para uma aprendizagem suficientemente sólida, sendo, para isso, necessário que associada à interação esteja a reflexão. Assim, o adulto, além de proporcionar um ambiente rico e diversificado, onde a criança pode explorar livremente, deve, também, ser um questionador e apoiante da reflexão da criança, ou seja, deve estimular a verbalização das ações da criança, para que esta possa refletir sobre os seus raciocínios e descobertas. Com tudo isto, a autonomia da criança encontra-se patente como uma das preocupações centrais do modelo High/Scope (Oliveira-Formosinho, 2007).

### **2.2.2. A metodologia de trabalho de projeto**

A metodologia de trabalho de projeto, promovida por Kilpatrick (2006)<sup>4</sup>, seguidor das ideologias de John Dewey, possui semelhanças ideológicas com o modelo pedagógico High/Scope, nomeadamente a aprendizagem pela ação, a importância da iniciativa pessoal da criança e a promoção da sua autonomia. Deste modo, assume-se como um possível caminho

---

<sup>4</sup> Referência original: Kilpatrick, W. (1926). *Education for a changing civilization*. New York: The MacMillan Company.

para proporcionar oportunidades para que as crianças possam experimentar e vivenciar as experiências-chave propostas pela abordagem High/Scope.

Nesta metodologia, as crianças são incentivadas a definir e a seguir os seus interesses e as questões que surjam, construindo, assim, um projeto, em colaboração constante com os adultos, que lhes permita a edificação de um “estudo em profundidade” (Katz & Chard, 1997, p.3) sobre um assunto ou conceito, ou seja, um projeto é a exploração em detalhe de um assunto ou tópico. Deste modo, é possível compreender que esta conceção perspetiva o trabalho realizado como uma oportunidade de as crianças investigarem, de forma aprofundada, um tópico que seja do seu interesse e/ou curiosidade. O facto de se seguir este ímpeto torna o processo de ensino-aprendizagem mais cativante e motivador para os intervenientes, dado que adquire um significado pessoal. Para Kilpatrick (2006), o importante deste processo é que seja uma “reconstrução contínua da experiência” (p.7) intencional, permitindo à criança encarar a escola como um meio contíguo à sua vida.

Os principais elementos de um projeto, no âmbito desta metodologia, são as atividades de investigação, de construção e o jogo dramático (Katz & Chard, 1997). Deste modo, predominam processos de representação, documentação, experiência e partilha. Através destes diversos processos, torna-se possível para a criança compreender e desenvolver o seu conhecimento sobre a situação problemática em estudo, além de crescer em várias competências pessoais e sociais. Espera-se que através da exploração detalhada de assuntos relevantes sejam construídas aprendizagens significativas, contribuindo para a definição de um currículo escolar equilibrado e que seja de valor na preparação das crianças para o seu percurso escolar (Katz & Chard, 1997).

Um projeto, segundo Katz e Chard (1997), possui três fases gerais, nomeadamente o planeamento e arranque, o desenvolvimento do próprio projeto e um momento de reflexões e conclusões. Através deste processo, pretende-se que fiquem claros, para as crianças, os passos dados para a construção do seu conhecimento e para a aquisição das suas capacidades.

O papel do profissional que utiliza esta metodologia é o de acompanhar a criança nas suas descobertas, proporcionando-lhe os recursos, o apoio e a companhia que necessitar para alcançar, de forma ativa, participativa e construtiva, as suas aprendizagens. Para tal, é fundamental uma postura atenta e conhecedora das capacidades, características e necessidades das crianças (Katz, 2005).

### 2.2.3. O Modelo PROCUR

O Projeto PROCUR - Projeto Curricular e Construção Social, tem a sua origem nos anos 90 com uma equipa de professores da Universidade do Minho, coordenada pela Professora Luísa Alonso, que, através de uma análise crítica e reflexiva das práticas de professores do 1º CEB, compreendeu que era necessário realizar algo para mudar, de forma efetiva, as práticas pedagógicas em vigor. Pretendia-se, pois, pôr em prática algumas das ideias da Reforma Curricular que, apesar de constarem do papel, na prática não eram sentidas nem vivenciadas (Alonso, Magalhães & Silva, 1996). Deste modo, tinham como principal objetivo mudar “a concepção tecnicista predominante da inovação e da formação, optando por uma abordagem *cultural, institucional e construtivista* que coloca a tónica nos processos de desenvolvimento curricular centrados nos contextos organizacionais e culturais das escolas, contemplados simultaneamente como processos de formação e de mudança” (Alonso, 2004, p. 67). Com esta finalidade em mente, Alonso refere (2000b, p.6) que

[f]oi, para isso, construído um modelo curricular aberto, centrado no conceito de “integração” (das áreas curriculares, dos alunos na sua diversidade e do meio) que pressupõe dos professores e alunos uma postura de investigação e pesquisa de interesses e concepções, problemas e saberes; de criação e experimentação de metodologias e materiais diversificados; de partilha de saberes e experiências e de reflexão e avaliação permanentes, numa perspectiva de currículo negociado.

Pretende-se, assim, promover mudanças qualitativas nas escolas, nos agentes educativos e nos alunos, com o intuito de fomentar a inovação, principalmente ao nível curricular, no sistema educativo.

O modelo PROCUR encontra-se assente nas perspetivas construtivistas da aprendizagem, que realçam os processos de construção, mediação, racionalidade e reflexão constantes, ao longo de todo o projeto. Sublinham, ainda, o carácter ativo, significativo e interativo dos processos de aprendizagem, encaminhando a ação educativa, na procura de uma construção significativa do conhecimento e da experiência (Alonso, 1996, 1998). É, também, considerada a perspetiva humanista, que salienta a relevância da formação e do desenvolvimento integral da pessoa, salvaguardando a cultura, as relações e os valores dominantes. A visão ecológica de Brofenbrenner (Alonso, 1998), que considera a perspetiva os contextos educativos em que a educação se desenvolve, sendo estes encarados como peças cruciais do desenvolvimento curricular devido às suas características únicas e próprias, possui um papel essencial nesta ideia

de currículo. A perspectiva sociocrítica dá, ainda, o seu contributo, no sentido em que evidencia a importância da reflexão, do diálogo e da consciência crítica, lembrando que as crianças estão a ser formadas numa sociedade concreta, repleta de valores e ideais, que devem ser pensados e consciencializados (Alonso, 1996, 1998). Este modelo acentua, ainda, a importância da colaboração e do trabalho cooperativo entre os profissionais de educação, dado que estes permitem a promoção da qualidade educativa (Alonso, 1998, 2002). Todo este trabalho pedagógico apenas é possível na presença de um profissional de educação consciente e reflexivo, ciente da sua responsabilidade com as crianças e com a educação e capaz de trabalhar, constantemente, num ciclo de planificação-investigação-ação (Alonso, 1998; Silva, 2011).

Neste modelo curricular, o currículo é encarado como uma “construção social” (Alonso, 2000a, p.63), fruto do trabalho conjunto de professores, alunos e comunidade, pois o seu desenvolvimento é considerado um processo dinâmico, flexível e contínuo (Alonso, 1994) que vive das diversas influências exercidas sobre ele, ao nível macro, meso e micro.

Para operacionalizar este modelo e o seu objetivo central, “a melhoria da integração do currículo escolar” (Alonso, 1998, p.483), foi concebido o Projeto Curricular Integrado (PCI) (Alonso, 1998).

#### **2.2.3.1. O Projeto Curricular Integrado**

Este instrumento de dinamização do modelo PROCUR surge

na necessidade de que, para manter a coerência entre propostas e os princípios teóricos e a sua realização prática, todas as componentes do currículo e os diferentes contextos e processos de intervenção e concretização devem conjugar-se de forma articulada, para conseguir dar corpo a um projecto que oriente a formação integrada dos alunos, o que significa “entender o currículo com um projecto conjunto a desenvolver por toda a equipa de professores de uma escola” (Alonso, 2002, citado por Silva, 2011, p.546).

O PCI possui diversas características que o definem e que permitem o desenvolvimento do currículo, de um modo integrado, flexível e processual. As diferentes fontes do currículo - epistemológica, sociológica e psicopedagógica - validam, também, esta opção por uma perspectiva do currículo, enquanto projeto integrado. A perspectiva epistemológica salienta o “apelo interdisciplinar” (Alonso, 1998, p.409) existente, atualmente, devido à multiplicidade de informação e de saber produzido, pelo que é necessária a garantia da definição de um projeto

integrado, que sublinhe a presença da interdisciplinaridade no desenvolvimento do currículo. Do ponto de vista sociológico, importa sublinhar princípios como a socialização, a participação e a cooperação entre as crianças, assim como o seu envolvimento com a comunidade, fomentando práticas de solidariedade e inclusão (Alonso, 1998). Pretende-se, assim, que a criança conheça e compreenda o seu papel na sociedade em que se encontra inserida. Para tal, é útil o estudo de questões transversais, que permitem englobar e sistematizar, de forma integrada e globalizada, conhecimentos de variadas áreas do saber. A perspetiva psicopedagógica alerta para a importância de ter em atenção princípios como a globalização, a individualização, a criatividade e a significatividade das aprendizagens proporcionadas aos alunos, com o intuito de estes perceberem a funcionalidade, utilidade e sentido das mesmas para a sua vida e para o seu quotidiano (Alonso, 1998). Deste modo, as aprendizagens construídas pelas crianças ganham significado, tornando o processo de aprendizagem mais motivador, real e cativante, através da integração do papel ativo e participativo da criança. Como refere Alonso (1998, p.414),

quanto mais globalizada for a aprendizagem, maior será a sua significatividade, mais estável a sua retenção – devido ao número de relações vinculantes com os esquemas de conhecimento disponíveis – e maior será a sua transferência e funcionalidade para efectuar novas aprendizagens, numa multiplicidade de contextos e situações, ou para resolver os problemas do quotidiano.

Para tal, é fundamental, também, que o profissional de educação conheça, de forma real, as características e necessidades das crianças. Acima de tudo, um PCI tem sempre a sua origem no contexto, em que se encontra em desenvolvimento, nas dificuldades e potencialidades do mesmo, assim como nas especificidades identificadas. Desta forma, as aprendizagens promovidas adquirem um significado e um sentido que permitem garantir que sejam construídas de uma forma integrada.

Após a identificação e análise reflexiva da situação, é esboçado um desenho, que apresenta como características principais a sua abertura e flexibilidade, com o intuito de se moldar conforme o contexto e os seus intervenientes, que assumem um papel ativo, ao longo de toda a ação educativa (Alonso, 2002). Para a construção e desenvolvimento do PCI, são sugeridas diversas questões que devem ser tidas em conta no momento de investigação e reflexão sobre a adaptação do currículo nacional a um determinado contexto, pelos profissionais



de educação, nomeadamente *Quem somos? Quais as nossas prioridades de ação? O que pretendemos? Como e quando o vamos conseguir? Como nos organizamos? Como saberemos o quê e como o estamos a conseguir? Como saberemos o que conseguimos? Como e quando vamos partilhar e comunicar o nosso trabalho à comunidade educativa?* (Alonso, 1994, 1996, 1998).

Através de uma reflexão crítica e consciente sobre estas questões, torna-se possível, aos educadores de infância e professores, desenhar o caminho de aprendizagens integradas e significativas, adequado à realidade e ao contexto concreto. Este percurso concretiza-se em “atividades integradoras” (Alonso, 1998) e estas procuram ser definidas segundo problemas sociais significativos para as crianças, de forma a possibilitar-lhes um conjunto de aprendizagens reais, expressivas e cativantes, baseadas nas várias disciplinas e áreas curriculares, definidas pelo currículo nacional. Para garantir a qualidade e a significatividade destas atividades integradoras, encontram-se definidos alguns critérios que devem estar presentes no seu desenvolvimento, nomeadamente a articulação horizontal, vertical e lateral, o equilíbrio entre tarefas e os seus respetivos conteúdos e a adequação e relevância das mesmas para o crescimento e desenvolvimento das crianças (Alonso, 1998).

Apresenta-se, assim, um modelo (Figura 3) para a construção do PCI (Alonso, 1994, 1998, p.433):

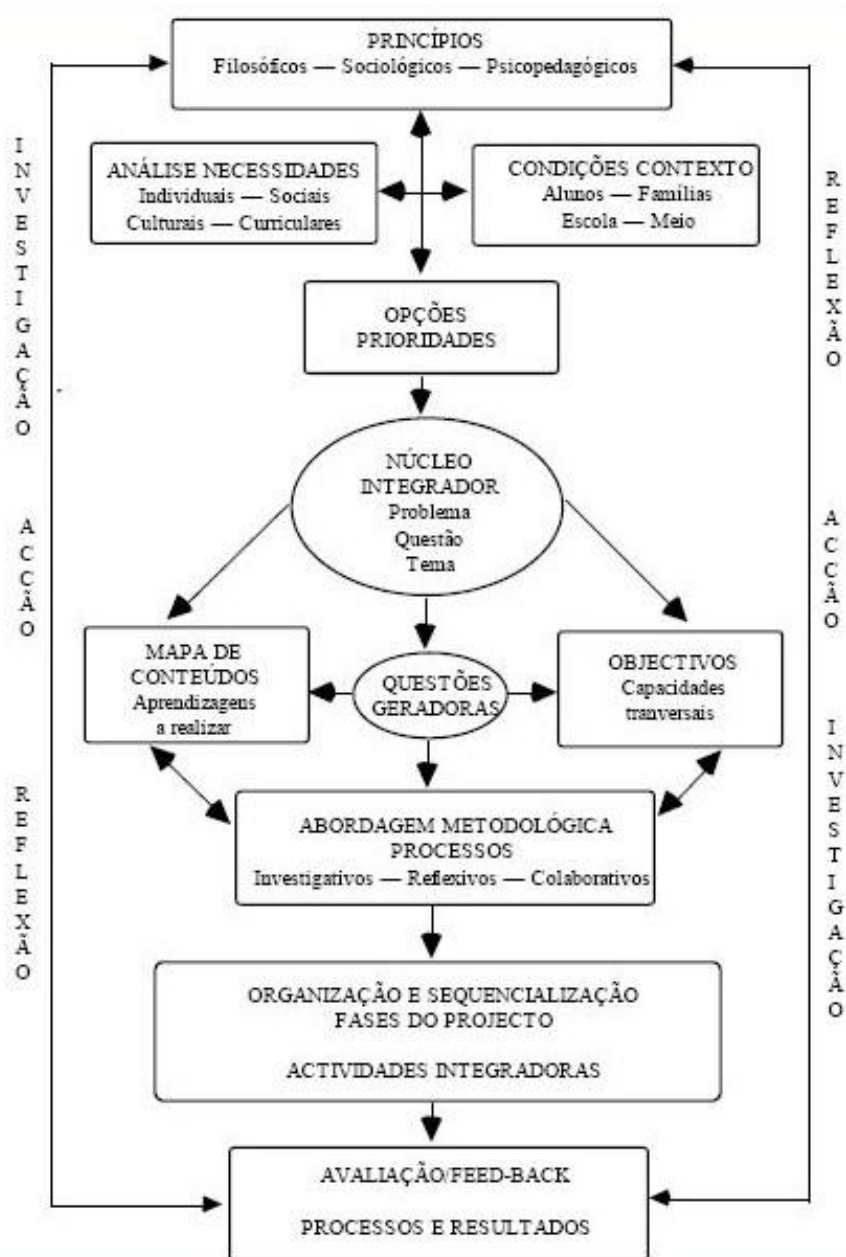


Figura 3 – Modelo para a construção do PCI (Alonso, 1994, 1998).



# **Capítulo III**

## **M**etodologia de **i**nvestigação e **P**lano de **i**ntervenção



### **3.1. Procedimento metodológico**

Do ponto de vista metodológico, o desenvolvimento deste projeto foi orientado de acordo com a metodologia de investigação-ação (Cohen & Manion, 1989), acreditando-se que contribui para tornar este processo profundamente reflexivo. Grundy e Kemmis (1988, citado por Máximo-Esteves, 2008) salientam que as atividades desenvolvidas, seguindo o pensamento de investigação-ação, “têm em comum a identificação de estratégias de acção planeada, as quais são implementadas e depois sistematicamente submetidas à observação, à reflexão e à mudança” (p.17). Esta metodologia de investigação é observada como um processo em espiral de planificação, ação, observação e reflexão constantes e contínuas, propiciando o estudo e o melhoramento de uma área concreta. Moreira (2001, citado por Fernandes, n.d., p.9) sublinha, ainda, que

[a] dinâmica cíclica de acção-reflexão, própria da investigação-acção, faz com que os resultados da reflexão sejam transformados em praxis e esta, por sua vez, dê origem a novos objectos de reflexão que integram, não apenas a informação recolhida, mas também o sistema apreciativo do professor em formação. É neste vaivém contínuo entre acção e reflexão que reside o potencial da investigação-acção enquanto estratégia de formação reflexiva, pois o professor regula continuamente a sua acção, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica.

Deste modo, através da sustentação nesta metodologia investigativa, intrinsecamente ligada à prática, a organização, realização e análise deste projeto pretenderam ser, continuamente, pensadas e repensadas, no sentido de melhorar e aprofundar as práticas pedagógicas propostas, o que contribuiu para um melhor atendimento à criança e ao seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento. Para Almeida (2001), existem grandes vantagens na prática desta metodologia de investigação, dado que “[e]la implica o abandono do praticismo não reflexivo, favorece, quer a colaboração interprofissional, quer a prática pluridisciplinar — quando não interdisciplinar ou mesmo transdisciplinar —, e promove, inegavelmente, a melhoria das intervenções em que é utilizada” (p.176).

A utilização desta metodologia para compreender as potencialidades e constrangimentos do uso de diferentes modelos curriculares torna-se bastante produtiva, pois permite entender e investigar, de forma cíclica e constante, os procedimentos utilizados e os seus efeitos, com o objetivo de melhorar o desenvolvimento do currículo e a prática pedagógica. O principal desafio da intervenção educativa será sempre este: procurar saber e conhecer mais sobre as

aprendizagens, as ações e os pensamentos da criança com vista a uma melhoria substancial do ensino, do ambiente escolar e da prática do profissional e, como tal, a metodologia de investigação-ação torna-se um suporte adequado.

### **3.2. Plano de intervenção**

As estratégias de intervenção utilizadas, ao longo deste processo, têm como objetivo possibilitar aos alunos uma abordagem curricular integrada e harmoniosa, repleta de experiências significativas e reais, propiciando o seu pleno desenvolvimento (Roldão, 2009). Para tal, pretende-se fazer uso de estratégias metodológicas como o trabalho de projeto (Katz & Chard, 1997; Kilpatrick, 2006) e o Projeto Curricular Integrado (Alonso, 1998), acreditando que estas poderão ser uma mais-valia para uma real construção do conhecimento pelas crianças, pois os modelos pedagógicos de ensino-aprendizagem que se baseiam no trabalho por projetos possibilitam a edificação de saber, a partir de núcleos que, verdadeiramente, motivam e interessam a criança e que servem, assim, de mote à unificação e coerência do conhecimento (Beane, 2002). Como refere Pereira (2010), o projeto, em si, é um processo inovador de construção progressiva, sequencial e continuada do currículo, através da aproximação dos contextos específicos de realização. A própria ideia do currículo como projeto envolve, intrinsecamente, características como abertura, dinamismo e flexibilidade, bem como articulação, integração e participação ativa da criança. Deste modo, contribui para uma vivência construtiva do currículo pelos alunos, como já foi referido, anteriormente.

Em ambos os projetos realizados, nas diferentes valências de intervenção, iniciou-se o trabalho com uma fase de observação para estudar, conhecer e analisar as estratégias metodológicas utilizadas no contexto da prática pedagógica, assim como os interesses e as necessidades das crianças, de forma a permitir a fundamentação da planificação e construção de atividades que possibilitassem enquadrar as suas potencialidades e características. De seguida, pretendeu-se desenvolver uma fase de intervenção sustentada numa constante reflexão e investigação, onde se procurou trabalhar e desenvolver o currículo, de um modo integrado, lúdico e criativo. Para terminar, procedeu-se a uma fase de análise e avaliação final, no sentido de concluir e realizar o balanço do impacto das estratégias metodológicas utilizadas no desenvolvimento das crianças, assim como no meu crescimento como profissional docente. Ao longo do projeto, prevaleceu uma avaliação de todo o processo, através da observação, análise e

reflexão sobre os trabalhos e as intervenções dos alunos, assim como das interações com as professoras cooperantes e com a minha colega de estágio. Para acompanhar este processo analítico, foram, também, fundamentais as notas de campo e toda a documentação de suporte das atividades efetuadas. A observação participante tornou-se, assim, uma estratégia privilegiada para a recolha e análise de dados, visto que permitiu ganhar uma perspetiva ativa e real da situação, pois, tal como referem Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2008, citado por Carvalho, 2010, p.37),

na observação participante, é o próprio investigador o instrumento principal de observação. Isto significa que, (...) o investigador *pode compreender* o mundo social do *interior*, pois partilha a condição humana dos indivíduos que observa. Ele é o uma actor social e o seu espírito pode aceder às perspetivas de outros seres humanos, ao viver as “mesmas” situações e os “mesmos” problemas que eles.

Este projeto de intervenção sustentou-se, então, num processo contínuo e sistemático de planificação, investigação, ação e reflexão, de modo a avaliar e repensar as formas mais completas e eficazes de tornar as experiências quotidianas relevantes e significativas para os grupos, à luz do que são os objetivos e as competências estabelecidas para cada faixa etária. Através de um caminho reflexivo e investigativo, tornou-se possível proporcionar às crianças momentos de aprendizagem únicos e diversificados, que contribuíram para o seu crescimento e desenvolvimento integrado e harmonioso.

### **3.3. Objetivos do projeto**

O objetivo fundamental deste projeto de investigação-ação foi conhecer, compreender e analisar a importância e o efeito da utilização de modelos curriculares concretos no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da criança, tanto na educação pré-escolar como no 1CEB.

Deste modo, ao nível da intervenção e da investigação, este projeto possui os seguintes objetivos principais:

- Analisar as estratégias metodológicas utilizadas, nos contextos, em estudo;
- Promover um processo de ensino-aprendizagem assente na metodologia de trabalho projeto, que estimule o desenvolvimento das experiências-chave, na educação pré-escolar;



- Promover um processo de ensino-aprendizagem assente em atividades integradoras, que visem o desenvolvimento do currículo e de competências essenciais, no 1CEB;
- Analisar o impacto das metodologias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento das crianças;
- Estudar o desenvolvimento do currículo através da utilização das estratégias metodológicas definidas;
- Analisar o uso das estratégias metodológicas utilizadas, no desenvolvimento da profissionalidade docente.

**Capítulo IV**  
**A intervenção:**  
**Construindo a**  
**identidade profissional**  
**e as aprendizagens**  
**escolares**



## **Capítulo IV – A intervenção: Construindo a identidade profissional e as aprendizagens escolares**

### **4.1. Primeiro momento de intervenção**

O primeiro momento de intervenção teve lugar num jardim de infância da cidade de Braga, na sala dos 5 anos, sendo o grupo constituído por crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos.

A metodologia de trabalho de projeto (Katz & Chard, 1997; Kilpatrick, 2006) fazia parte das opções educativas da educadora da sala dos 5 anos. Deste modo, este grupo possuía já alguma experiência na realização de projetos deste âmbito.

Todo o projeto desenvolvido, nesta valência, foi um processo colaborativo, de interação e partilha constantes entre os elementos da equipa educativa. Predominou o espírito de partilha e cooperação, existindo, frequentemente, uma troca de ideias sobre propostas de atividades, interações com o grupo, interesses das crianças, potencialidades do tema, entre outros aspetos. Este trabalho cooperativo permitiu construir um projeto sustentado e, principalmente, motivador para as crianças, repleto de aprendizagens significativas e ativas para o grupo.

#### **4.1.1. Como surgiu?**

Propondo ao grupo o início de um novo projeto, a equipa educativa dialogou com as crianças sobre os seus interesses e curiosidades, de modo a determinar uma questão/ objeto de estudo. A decisão não foi fácil, nem unânime, visto que havia interesses diversos e variados, acabando por ser decidido, através de votação e de duas voltas, o tema *as abelhas* (Figura 4). O próprio processo de votação promoveu o desenvolvimento de competências pessoais e sociais nas crianças, dado que se procurou criar um espaço democrático de discussão e troca de opiniões.

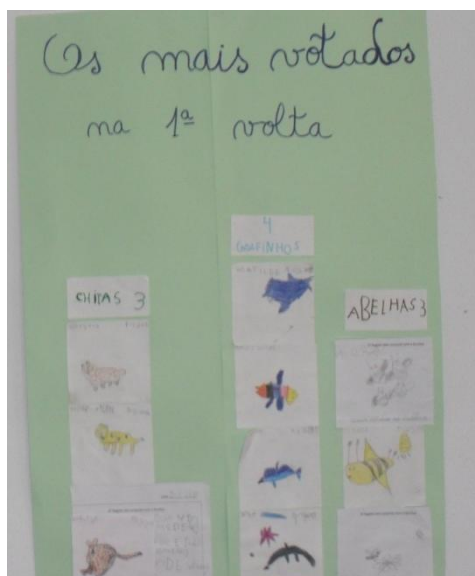


Figura 4 – Resultado das votações, na 1ª volta.

Inicialmente, receei que o facto de as crianças se encontrarem bastante divididas em relação ao tema de estudo pudesse criar algum desinteresse ou desmotivação numa parte substancial do grupo, pois a motivação intrínseca é uma das principais componentes de um projeto e o que o torna tão aliciante e cativante para a criança (Kilpatrick, 2006). No entanto, foi visível, ao longo do projeto, o envolvimento do grupo e o interesse elevado das crianças, na realização das atividades e na descoberta de informação. Mesmo as crianças mais reticentes, em relação ao tema, no início, apresentaram-se curiosas e interessadas em conhecer e recolher informação sobre as abelhas, contribuindo com as suas pesquisas e conhecimentos.

Foi interessante ter oportunidade de observar e vivenciar o nascimento de um projeto, perspetivando as dificuldades em tornar este processo o mais natural e simples possível, sem influenciar as atitudes, interesses e opiniões das crianças. É verdade que esta tarefa revela-se, por vezes, árdua, dado que o adulto se encontra, habitualmente, um passo à frente na reflexão, pensamento e consciência sobre as possibilidades e potencialidades de cada projeto que surge. Deste modo, põe-se, realmente, em causa, a salvaguarda da competência da criança, dos seus interesses e motivações, na busca de um objeto que corresponda às suas necessidades e questões.

#### **4.1.2. O que já sabemos? O que queremos saber? Como vamos fazer?**

Dando início ao projeto, realizou-se a construção de um quadro com as perguntas *O que sabemos?*, *O que queremos saber?* e *Como vamos fazer?* (Anexo 1). Esta tarefa revelou-se bastante produtiva, no entanto, também, muito longa. As abelhas são um tema muito vasto, devido à sua organização, atividades e produtos. Como tal, as questões colocadas pelas crianças foram imensas e muito distintas, originando um momento de reflexão e de partilha bastante interessante, tendo a maioria das crianças aderido, levantando perguntas e colocando hipóteses.

Este momento teve uma grande relevância para o desenvolvimento do projeto, dado que os seus resultados figuraram como o ponto de partida para todo o trabalho desenvolvido, de seguida, de forma consciente e contextualizada.

De um modo geral, observar este início de projeto foi bastante cativante e interessante, pois as crianças apresentaram um grande interesse, trazendo já algumas pesquisas, que despertaram inúmeras questões e curiosidades, no grupo.

#### **4.1.3. Como fizemos?**

Ao longo de todo o processo de desenvolvimento do projeto, houve uma preocupação constante em integrar e articular todas as áreas de conteúdo, assim como as várias dimensões do ambiente educativo, procurando criar oportunidades para que as crianças pudessem construir aprendizagens sólidas, ativas e significativas. Procurou-se ir ao encontro dos seus interesses, possuindo uma intencionalidade pedagógica e não esquecendo nunca a importância da componente lúdica, no quotidiano das crianças.

Começámos por realizar uma representação inicial das abelhas (Figura 5), permitindo aos adultos observar o modo como as crianças idealizavam o corpo e a forma deste animal. Foi notório que, em geral, as crianças possuíam a noção do ferrão e das riscas existentes no corpo da abelha. No entanto, não eram rigorosas, em relação ao número de patas, asas e antenas, nem diferenciavam o abdómen do tórax.



Figura 5 – Exemplo de representação inicial das abelhas.

#### *4.1.3.1. Atividades de investigação*

Após este primeiro registo pictórico, começaram a chegar à sala inúmeras pesquisas (Figura 6) trazidas pelas crianças de casa. Este foi um processo bastante interessante, mas, também, muito complicado. O interesse das crianças era notório, criando longos momentos de discussão. Contudo, a informação recebida era imensa e encontrava-se, muitas vezes, misturada, no sentido em que numa mesma pesquisa eram referidos diferentes aspetos da vida das abelhas. Este facto levou a que os momentos em grande grupo para dialogar sobre as pesquisas e as descobertas das crianças fossem, por vezes, confusos e repletos de informação diversa (Anexo 2). As questões surgiam, de forma constante e seguida, não havendo um tempo e um espaço para cada uma, em particular, sendo a resposta procurada ou lida, no momento. Este aspeto poderia ter prejudicado a construção e acapreensão plena dos conhecimentos pelas crianças, além de criar uma ligeira confusão, devido à imensidade de informação. Este processo poderia ter sido mais proveitoso e construtivo para todos, crianças e adultos, caso tivesse sido realizado de outro modo. Partindo das questões levantadas, estas poderiam ter sido divididas pelas crianças, de forma a que cada uma, individualmente ou em grupo, ficasse responsável por encontrar a resposta. Assim, o processo de pesquisa teria fluído de um modo mais natural e teria sido talvez mais interessante para as crianças, dado que se evitaria a informação repetida e o desconhecimento das crianças das suas próprias pesquisas.



Figura 6 – Pesquisa autónoma das crianças, na sala, no conjunto de informações trazidas de casa.

Houve, também, a possibilidade de as crianças explorarem e experimentarem alguns objetos, relacionados com a apicultura, nomeadamente, o fato de apicultor, quadros de colmeias, mel, pólen, defumador, entre outros (Figuras 7 e 8). Para tal, foi muito importante a colaboração de um familiar de uma outra estagiária da sala e de alguns pais, que contribuíram com mel, por exemplo.



Figuras 7 e 8 – Exploração de um quadro e de mel.



Um pai veio à sala e realizou uma atividade (Figura 9), onde falou um pouco sobre as características da vida das abelhas e respondeu a algumas questões colocadas pelas crianças. Também ele não sabia responder a tudo, mas partilhou com o grupo o saber que tinha. Foi notória a enorme curiosidade das crianças e a sua vontade em saber e conhecer mais, questionando o adulto e ouvindo-o com atenção. Foi dada, ainda, a oportunidade de experienciarem e observarem, atentamente, alguns materiais que o pai da criança tinha arranjado, como um fato de apicultor verdadeiro e um defumador (Figura 10). O facto de poderem manipular estes acessórios, experienciando-os e vivenciando-os, interessou e empolgou imenso o grupo. Estas experiências são imensamente enriquecedoras para a criança ir aumentando o seu conhecimento sobre o mundo, de uma forma real, concreta e construtiva, tornando-se estas aprendizagens significativas para elas (Hohmann & Weikart, 1997).



Figuras 9 e 10 – Pai vestido de apicultor e exploração de materiais relacionados com a apicultura.

Tanto os momentos de pesquisa, como o contacto com materiais variados permitiram às crianças realizar atividades de investigação, explorando, observando, levantando hipóteses, trocando ideias, entre outras coisas. A investigação que as crianças elaboraram incluiu, assim, estratégias ativas e recetivas (Katz & Chard, 1997).

Perto do final do projeto foi, ainda, realizada uma atividade de visualização de um conjunto de vídeos, relacionados com as temáticas estudadas, desde o nascimento da abelha

até à fabricação do mel (Figura 11). Efetuou-se esta atividade e construiu-se um vídeo deste género, porque este foi um ponto, em que, em parte, o projeto poderia ter sido melhor, dado que não foi possível a visita a um local, relacionado com o tema, nem a visita de um especialista. Assim, ao apresentar este vídeo, pretendeu-se que as crianças tivessem a oportunidade de observar imagens reais, de forma a interligarem os conteúdos construídos com a vida real. Nestas idades, visualizar é fundamental para apreender e guardar alguns conhecimentos (Hohmann & Weikart, 1997). Foi notório o interesse enorme das crianças e os seus constantes comentários, relacionando o que viam com aquilo que já sabiam (*Aquele é um zangão!*, C8). É claro que não substitui de forma alguma o contacto com a realidade ou com um especialista, mas de algum modo foi uma estratégia que ajudou a colmatar esta falha que as crianças poderiam sentir.



Figura 11 – Visualização de um vídeo sobre a vida das abelhas e a produção de mel.

#### 4.1.3.2. Atividades de construção

Ao longo do projeto, foram, também, realizadas várias atividades de construção, onde as crianças puderam dar forma a diversos conteúdos que descobriram nas suas investigações, tornando as suas construções mais elaboradas e precisas. Estas atividades procuraram ir ao encontro dos interesses e curiosidades das crianças, estando o adulto atento às suas intervenções e, também, às questões colocadas, no início do projeto. Vejamos, então:

Construímos fantoches (Figura 12), devido ao interesse manifestado pelas crianças (Anexo 1), tendo sido uma das sugestões que suscitou maior atenção. Como tal, foram disponibilizados

diversos materiais para as crianças construírem o seu fantoche de meia. Foi visível, nesta altura, a sua preocupação em atender às características reais da abelha, fazendo referência a este aspeto e consultando as pesquisas. Uma das crianças referiu, por exemplo, *“pus esta bolinha colorida aqui, porque eu fiz uma abelha rainha e elas têm uma pinta”* (C15).



Figura 12 – Realização autónoma de fantoches.

Realizámos pinturas (Figuras 13 e 14), outra sugestão das crianças (Anexo 1), onde foi elaborada uma reprodução de fotografias reais de abelhas, no seu habitat natural. A procura da perfeição na representação das abelhas fez com que as crianças observassem, atentamente, a imagem que escolheram (*“Olha esta abelha é verde, é uma assassina!”*, C7). Deste modo, alargaram as suas conceções não só das abelhas, mas, também, de várias flores, diversificando, assim, o seu conhecimento do mundo.



Figuras 13 e 14 – Pinturas baseadas em fotografias reais.



Foi, também, efetuada uma atividade de recorte e colagem (Figura 15), tal como as crianças tinham sugerido (“*Podemos fazer colagens.*”, C12). Procurou-se aliar esta vontade a uma intencionalidade educativa concreta. Tinha sido realizada a leitura do livro *A abelha florista é uma artista*, de Muriel Pépin, que retrata as várias fases de vida de uma abelha operária, com o intuito de construir uma linha de tempo desta espécie (Figura 16). Desta forma, foi possível às crianças visualizarem e compreenderem a sequência temporal da vida das abelhas. Propôs-se, ainda, às crianças a representação destas, através do recorte e da colagem, estimulando a sua criatividade e imaginação.



Figuras 15 e 16 – Atividade de recorte e colagem autónomos e construção da linha de tempo da vida de uma abelha operária.

Também, nesta atividade, foi visível o interesse das crianças e a sua vontade em realizarem o seu trabalho, de forma real e fidedigna. Uma das crianças, por exemplo, encontrava-se a representar as guardas da colmeia e recortou um pedaço de revista que tinha como imagem uns sofás para fazer a colmeia (Figura 17). Perguntei-lhe o que era aquilo e ela, prontamente, me respondeu “*eu sei que as colmeias não têm sofás, mas esta é uma colmeia de apicultor e está pintada com sofás*” (C15)<sup>5</sup>. O mais marcante foi mesmo o empenho demonstrado, revelando o seu envolvimento. Foi, ainda, sublinhado o facto de que as crianças são capazes de realizar trabalhos incríveis e muito criativos, caso lhes sejam dadas possibilidades e oportunidades e se acredite nas suas capacidades.

---

<sup>5</sup> Nota informativa: As crianças tinham descoberto numa das suas pesquisas que as colmeias construídas pelos apicultores são, por vezes, pintadas, de forma pessoal, pelos mesmos.

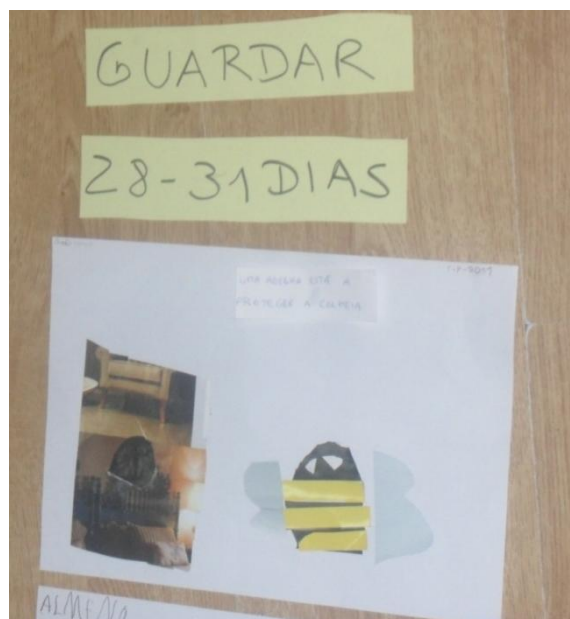


Figura 17 – Recorte e colagem da guarda de colmeia, representando-a junto a uma colmeia de apicultor.

Sendo uma das questões iniciais das crianças sobre o habitat das abelhas (Anexo 1), houve várias pesquisas que nos mostraram que existem diferentes tipos de colmeias, como estas são construídas e qual o seu fim. Estando a chegar a Páscoa, propôs-se, então, a escolha individual de uma colmeia para construção, levando, depois, as crianças estas para casa com ovos de chocolate, à semelhança das abelhas que guardam o seu mel na colmeia (Figuras 18 e 19). Deste modo, pretendeu-se aliar a comemoração das atividades festivas a tarefas significativas e relevantes para o grupo, não quebrando a sua rotina. A construção tridimensional de objetos e a manipulação de materiais variados possibilitam, ainda, às crianças um alargamento da sua compreensão do mundo e do meio (DEB, 1997).



Figuras 18 e 19 – Construção de colmeias caseiras, em barro e em cordel.

Foi notória a preocupação que a equipa educativa teve em responder e corresponder às motivações e interesses das crianças, procurando aliá-los a oportunidades de construção de aprendizagens de diversos níveis, atitudinais, procedimentais e conceituais. Desta forma, evidencia-se o modo como se procurou tornar todas as propostas de atividade intencionais e significativas para a criança, promovendo, simultaneamente, a sua aprendizagem ativa.

#### *4.1.3.3. Outras atividades*

Ao longo do projeto, foram, ainda, realizadas diversas atividades, que integraram as várias áreas de conteúdo, nomeadamente, o domínio da matemática, da linguagem oral e escrita, das expressões artísticas e físicas, assim, como a formação pessoal e social da criança.

Uma das características verificadas, na chegada ao contexto, foi a dificuldade deste grupo em resolver os seus conflitos, de forma autónoma. Como tal, nas propostas de atividade realizadas, procurou-se ter em atenção este aspeto, tentando criar oportunidades de aprendizagem em pequeno grupo, como a construção de histórias (Figuras 20 e 21), por exemplo, em que o trabalho colaborativo e cooperativo foram condições vitais para o sucesso das atividades.



Figuras 20 e 21 – Construção, em pequeno grupo, de histórias, inspiradas em imagens apresentadas.

O mesmo se passou com os momentos de movimento e atividade física (Figura 22), em que os jogos apelavam à participação e ao espírito de equipa, de forma a experienciarem diferentes modos de resolver os seus conflitos e de construírem as suas aprendizagens.



Figura 22 – Jogo, no exterior, que exigia o trabalho em equipa para alcançarem a vitória.

Esta exigência e apelo nem sempre foram bem correspondidos, verificando-se alguns conflitos principalmente entre crianças com personalidades fortes e bem vincadas, que procuravam que as suas ideias prevalecessem. Progressivamente, foi-se observando que as



crianças conseguiam mais facilmente respeitar e escutar o outro. A atividade de finalização do projeto, por exemplo, que envolveu um grande trabalho de grupo, na construção do cenário, decorreu sem nenhum problema, tendo cada pequeno grupo sido capaz de realizar a sua tarefa, de forma colaborativa, recorrendo ao adulto apenas para solicitar material (Figuras 23 e 24).



Figuras 23 e 24 – Construção, em grupo, de adereços para o cenário da peça de teatro.

Dado que as crianças adoram ouvir histórias e é importante fomentar o seu contacto com o livro, desde cedo, procurou-se criar diversos momentos, em que as crianças tivessem oportunidade de conhecer novas narrativas, algumas delas sendo relacionadas com a vida das abelhas e/ou com personagens desta espécie. O interesse e a curiosidade das crianças foram sempre sentidos, sendo notória a sua atenção, ao longo das leituras, e a sua participação, nos diálogos sobre o conteúdo dos livros (*“A Belinha era muito inteligente!”*, C16). Deste modo, incidiu-se no desenvolvimento de competências linguísticas, principalmente ao nível da comunicação e expressão oral, tal como é recomendado nas OCEPE (DEB, 1997).

#### **4.1.4. Conclusão do Projeto**

Chegado ao ponto, em que já não parecia haver muito mais a descobrir e a concretizar, foram lidas as perguntas e dúvidas que as crianças levantaram, no início do projeto, procurando verificar se faltava incidir em alguma questão. As crianças foram respondendo às várias perguntas iniciais e compreenderam que tinham aprendido bastante, desde o início do projeto (*“Isso já sabemos!”*; *“Fui eu que descobri isso!”*; *“É assim que a abelha faz...”*).



Nas atividades propostas pelas crianças, inicialmente, verificou-se que faltava realizar abelhas com plasticina e apresentar uma peça de teatro. Assim, no dia seguinte, efetuou-se um momento de pequeno grupo para moldar abelhas variadas em plasticina (Figura 25), onde foi visível uma pormenorização crescente, em relação aos detalhes, nas construções das abelhas.



Figura 25 – Construção de abelhas, em plasticina.

Em relação à peça de teatro, visto que tínhamos acabado, na semana anterior, de concretizar peças de teatro com os fantoches das abelhas, construídos pelas crianças, tanto as histórias como os fantoches, o grupo foi questionado sobre a sua vontade. Havia, assim, a proposta de apresentar os teatros de fantoches ou, então, a peça de teatro, pensada, inicialmente. A maioria optou por apresentar, às restantes salas do jardim de infância, uma peça de teatro, baseada no livro *Ciclo de Mel*, de Cristina Quental e Mariana Magalhães, que foi lido, durante o projeto.

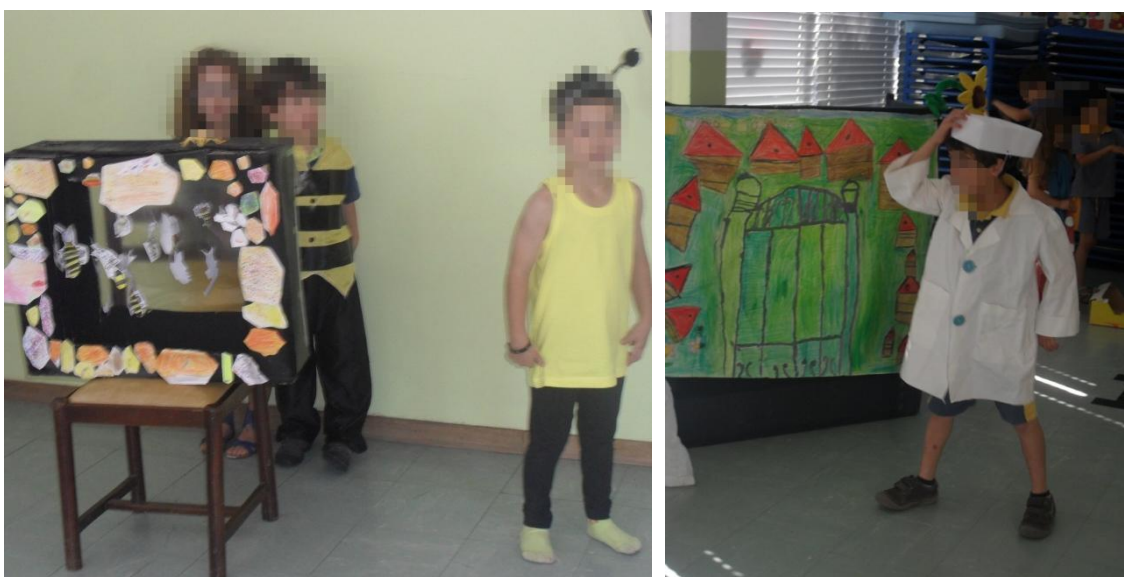
Foi interessante observar a vontade imensa das crianças em mostrar às outras crianças da instituição aquilo que aprenderam e descobriram com o seu trabalho, ao longo de várias semanas, levando o projeto além das paredes da sala. Todo o processo de preparação foi realizado, ativamente, pelas crianças, com o apoio pontual do adulto. Foi o grupo que definiu o guião da peça (Anexo 3), decidiu os adereços e construiu-os, elaborou os convites (Figuras 26 e 27) e apresentou a peça.



Figuras 26 e 27 – Construção e entrega de convite às outras salas da instituição.

Foi bastante interessante observar a preocupação das crianças em integrar as aprendizagens que construíram, no guião, para dar a conhecer ao seu público, durante a peça. Decidiram, também, incluir duas canções que aprenderam, durante o projeto. Este processo decorreu, de forma positiva, dado que foi dada voz, espaço e oportunidade às crianças para construírem a sua peça, ao seu gosto, mostrando o seu projeto.

A apresentação da peça de teatro (Figuras 28 e 29) correu muito bem, as crianças divertiram-se bastante e mostraram-se muito orgulhosas com o trabalho realizado (*"Eu não me esqueci, Joana!"*, C5).



Figuras 28 e 29 – Dramatização da peça de teatro.

No mesmo espaço de apresentação da peça de teatro, encontravam-se, ainda, expostas algumas pesquisas das crianças, assim como vários objetos ligados ao projeto (colmeia verdadeira, fato de apicultor, etc.) para os convidados visualizarem alguns trabalhos realizados, bem como tomarem consciência de uma parte das aprendizagens que as crianças construíram. No fim, foram dadas a provar aos meninos convidados bolachinhas com mel. Realizou-se, também, uma exposição na entrada do jardim de infância com vários objetos, associados ao projeto, e com bolachinhas e mel para os pais provarem. Esta foi uma forma interessante de concluir o projeto, pois, assim, sistematizaram os conhecimentos que adquiriram, refletindo sobre todo o processo, assim como mobilizaram esses conhecimentos nas atividades realizadas, como forma de dar a conhecer o projeto à comunidade educativa.

#### **4.1.5. Análise reflexiva do Projeto**

Olhando para trás, permanece um balanço bastante positivo deste projeto. Houve vários aspetos que podiam ser melhorados, caminhos que podiam ter sido diferentes, experiências que deveriam ter sido repensadas, mas, de facto, foram momentos de muita aprendizagem, para as crianças e para os adultos envolvidos, tendo sido visível o entusiasmo do grupo, nos diversos momentos do percurso (*"Estou apaixonada pelas abelhas!"*, C12).

Obviamente, nem sempre todos estiveram motivados, principalmente, se tivermos em conta a longa duração do projeto. No entanto, chegados ao fim e questionando o grupo sobre as suas preferências, foi notório que cada criança, em algum momento, se sentiu particularmente feliz e motivada pelo projeto. Este permitiu, por exemplo, que duas crianças, normalmente mais caladas e afastadas do ambiente de grande grupo, falassem e partilhassem as suas ideias, teorias e descobertas, demonstrando como estavam interessadas e envolvidas no trabalho que se encontrava a ser realizado. Uma delas chegou mesmo a trazer uma abelha viva, que capturou num passeio com o seu pai, para mostrar ao grupo. Deste modo, o projeto contribuiu amplamente para a sua integração social no grupo.

Além disso, foi sempre perceptível a forma como as crianças foram construindo, progressivamente, aprendizagens, nas várias áreas, integrando-as nas suas construções e diálogos, como é exemplo o guião para a peça de teatro (Anexo 3). Prevaleceram as várias formas de comunicação e expressão, permitindo à criança utilizar as suas múltiplas linguagens

para se manifestar, devendo este ser sempre o caminho escolhido pelo profissional de educação, tal como é descrito nas OCEPE nos seus objetivos pedagógicos (1998, p.15), ou seja, “desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, sensibilização estética e de compreensão do mundo”. Deste modo, foi possível promover experiências e oportunidades de aprendizagem únicas e significativas para as crianças, proporcionando-lhes a construção de conhecimentos autênticos e relevantes.

É, assim, notório que a metodologia de trabalho de projeto permite o pleno desenvolvimento do currículo, na educação pré-escolar. Além disso, potencia que este trabalho seja feito de uma forma participada, envolvendo as crianças, em todo o processo. Possibilita, então, a formação de cidadãos mais conscientes, ativos e críticos, capazes de participar na construção da sua aprendizagem e de intervir na sociedade em que estão envolvidos.

Há vários aspetos que poderiam ter merecido uma outra atenção e que teriam contribuído para enriquecer o projeto, principalmente, ao nível da avaliação. Isto é, atendendo à longa duração do projeto, teria sido benéfico realizar avaliações periódicas, de forma a situar tanto o adulto como a criança, nas aprendizagens já realizadas e naquelas que ainda faltavam descobrir. Assim, seria, também, mais evidente para o grupo perceberem todo o fio condutor, que esteve na base deste projeto, que as crianças edificaram, visto que possibilitaria uma tomada de consciência maior, por parte da criança, das suas aprendizagens. Mesmo no final do projeto, teria sido proveitoso para as crianças, além de responder às questões colocadas, inicialmente, criar, também, um espaço de reflexão e análise sobre tudo o que aprenderam, nesta caminhada.

Enquanto adulto a experienciar, pela primeira vez, a metodologia de trabalho de projeto construí, também, várias aprendizagens. Para mim, fica a certeza de que o uso desta metodologia representa uma mais-valia e uma forma verdadeira de escutar as crianças e os seus interesses, trabalhando, ativamente, na construção de aprendizagens significativas e integradas. Esta metodologia permitiu-me compreender e verificar como as crianças são capazes de feitos incríveis, desde que lhes sejam proporcionados os meios e as oportunidades, sublinhando, assim, a minha crença nas capacidades intrínsecas das mesmas. Esta metodologia possibilita, exatamente, a abertura e a flexibilidade necessárias para o desenvolvimento integral e pessoal de cada criança, respeitando, assim, o seu ritmo, as suas necessidades e potencialidades.

## **4.2. Segundo momento de intervenção**

O segundo momento de intervenção decorreu numa escola do 1CEB da cidade de Braga, numa turma do 1º ano de escolaridade. Este grupo, como foi referido anteriormente, era constituído por 26 crianças com idades entre os 6 e os 7 anos.

Para dar início à construção do PCI, nesta turma do 1CEB, foi necessário entender bem as suas características, potencialidades e necessidades, e conhecer, também, a avaliação traçada pela professora titular. Esta consciência reflexiva encontra-se patente nos alicerces do projeto, pois constituiu a sua fundamentação e validação. Através deste conhecimento, foi possível edificar alguns princípios educativos, que ajudaram a guiar e a fundamentar, de forma coerente e significativa, todas as decisões, atividades e vivências, que foram tendo lugar, no desenvolvimento deste processo.

### **4.2.1. Princípios educativos da ação pedagógica**

Os princípios educativos traçados para a construção e desenvolvimento deste PCI encontram-se baseados nas perspetivas construtivista, humanista, ecológica e sócio-crítica da aprendizagem (Alonso, 1998) e vão ao encontro dos objetivos definidos nos documentos legislativos do ensino básico e dos princípios orientadores enumerados no Projeto Educativo do Agrupamento. Deste modo, foram identificados alguns princípios educativos, que a seguir passamos a enumerar, assentes nas conceções filosóficas, sociológicas e psicopedagógicas do currículo.

É fundamental formar cidadãos autónomos, com o objetivo de os preparar, progressivamente, para uma participação mais eficaz e consciente na resolução de problemas do e no quotidiano. Desta forma, procurou-se garantir que um grande número das atividades deste PCI tivessem como objetivo desenvolver uma atitude autónoma e criativa na criança, através de pesquisas individuais e trabalhos de expressão plástica, por exemplo. Foi deste modo que esteve presente o **princípio da educação para a liberdade e autonomia**. Autonomia na ação, liberdade na escolha. Desta forma, tentou-se, também, consciencializar a criança da autonomia da sua participação na sociedade, salientando o seu papel ativo, enquanto cidadão, expressando o **princípio da educação para a democracia e a cidadania**.

As diversas tarefas das atividades integradoras tiveram presentes o **princípio da educação para o desenvolvimento integral** com o intuito de impulsionar e desenvolver

uma educação baseada num processo de crescimento e de desenvolvimento, que fortificasse as potencialidades da criança, nos vários domínios afetivo, cognitivo, social e psicomotor, de um modo transversal, contribuindo para o seu enriquecimento global e integrado. Foi por isso que se procuraram incluir e fomentar atividades ligadas a todas as áreas curriculares. Foi, também, com este pensamento que o **princípio da globalização** se encontrou presente. É fundamental integrar e articular as várias áreas do saber, de modo a que os alunos desenvolvam todas as suas capacidades, saberes e atitudes de forma integrada. Esta integração possibilita às crianças perceberem e construir um conhecimento global da realidade.

O **princípio da cooperação** foi considerado um elemento fundamental neste PCI. A turma tinha bastante dificuldade em lidar com conflitos e, como tal, era crucial que desenvolvessem e participassem em atividades, em que o respeito pelos outros e a colaboração fossem fulcrais. Por isso, foram promovidas diversas atividades, em pares e em pequeno grupo, que pretendiam desenvolver estas competências essenciais para viver em sociedade. Assim, foi fomentado o espírito de ajuda, a partilha de experiências e saberes, de forma a aprenderem a crescer em harmonia com o outro.

Para estabelecer relações interpessoais equilibradas e construtivas, é fulcral negociar as regras e as normas de conduta, de modo a consciencializar as crianças das suas responsabilidades. Além disto, é importante formar cidadãos responsáveis, apropriados de ferramentas para avaliar com espírito crítico, reflexivo e investigativo. Desta forma, para fomentar o **princípio da responsabilização**, apesar de este ser trabalhado transversalmente, pretendeu-se proporcionar atividades onde fossem atribuídas responsabilidades específicas à criança, como o responsável de pequeno grupo, por exemplo, onde uma criança de cada grupo, num determinado dia ou semana, ficava responsável por algumas tarefas específicas (distribuição da fruta, recolha de trabalhos, etc.).

As crianças deste contexto, como a maioria do público infantil, gostavam de partilhar as suas vivências, experiências e conhecimentos. Por isso, consta dos objetivos deste PCI promover o **princípio da socialização**, proporcionando vários momentos de comunicação e discussão de ideias. Procurou-se iniciar todas as atividades integradoras e respetivas tarefas com um debate sobre o tema, para conhecer as experiências e conhecimentos prévios das crianças, pois estes apresentam-se como um excelente ponto de partida para a construção de novos conhecimentos. Do mesmo modo, foram fomentados momentos que permitiram à criança

expressar os seus sentimentos, interesses, conhecimentos e opiniões. Assim, com o princípio da socialização, pretendeu-se desenvolver atividades integradoras que possibilitassem à criança participar, particularmente, de forma crítica, no quotidiano educativo.

Neste PCI, procurou-se, também, diversificar os espaços em que decorreram as atividades integradoras. Deste modo, com o **princípio da diversificação dos espaços educativos**, pretendeu-se fomentar a curiosidade das crianças em conhecer outros espaços, escolares e da comunidade, onde fosse possível construir aprendizagens. Para isso, procurou-se desenvolver atividades nos diversos espaços escolares, instituições e locais do meio envolvente, como, por exemplo, museus, jardins e bibliotecas.

Foi, também, objetivo deste PCI proporcionar atividades integradoras capazes de adequar-se e potencializar as condições do contexto em que as crianças estão inseridas. O **princípio de abertura ao meio e à comunidade** propunha que se criassem relações entre o jardim de infância, a família e todas as entidades relevantes do meio envolvente. Assim, durante todo o projeto, realizaram-se exposições dos trabalhos efetuados pelas crianças, dramatizações, entre outros. Além disto, de modo a enriquecer o projeto e as aprendizagens das crianças, entrou-se em contacto com pintores impressionistas, um português e uma brasileira, e efetuou-se uma visita ao Museu Nogueira da Silva, ao seu jardim e lago.

#### **4.2.2. Prioridades de ação**

Tendo em mente estes princípios educativos e, mais uma vez, as características do contexto e do grupo, foram definidas prioridades de ação intrínsecas ao desenvolvimento do PCI e da prática educativa que o sustenta, que a seguir são descritas.

Claramente, uma das prioridades passou por ir ao encontro dos objetivos definidos para o 1º ano de escolaridade do 1CEB (DEB, 2004). No entanto, existiram alguns objetivos que se tornaram prioritários, adequados às características e especificidades desta turma e do contexto em que estavam inseridos.

Deste modo, um dos principais objetivos foi desenvolver nas crianças a capacidade de cooperar e colaborar com os outros, procurando que, progressivamente, conseguissem desligar-se do seu eu e olhar para o outro, respeitá-lo, assim como às suas ideias e opiniões. Para tal, foram propiciadas diversas atividades de trabalho em grupo e em pares, em que estas capacidades foram fulcrais para o seu desenvolvimento com sucesso.

Considerou-se, também, fundamental que as crianças fossem capazes de se expressar, isto é, de darem a conhecer aos outros, através do diálogo e da discussão, as suas ideias e pensamentos, de forma clara, lógica e coerente (DEB, 2001). Só através da experimentação de momentos de discussão e de partilha é que os alunos desenvolvem capacidades sociais e de comunicação essenciais para uma socialização plena. Estas são algumas das competências que se espera que as crianças adquiram e construam no caminho para a formação de cidadãos responsáveis e capazes de julgar com espírito crítico os conteúdos, saberes e informações com que interagem, no seu quotidiano. Como tal, foi uma prioridade constante a criação e dinamização de um espaço de partilha e escuta, onde os alunos estivessem conscientes de que a sua opinião era valorizada. Foi, também, assim que se procurou a adoção pelo aluno de uma postura ativa, no processo de ensino-aprendizagem, permitindo e estimulando a sua participação real e sentida, em todos os passos da planificação, concretização e avaliação do PCI.

No trabalho pedagógico desenvolvido, procurou-se primar, em todo o percurso, em todas as tarefas e atividades, pela significatividade e relevância das aprendizagens dos alunos, pois é fundamental que estas características integrem o processo de ensino-aprendizagem, de forma a fazer sentido para as crianças e a motivá-las.

Não foram esquecidos em nenhum momento a importância e o dever de contribuir para a formação integral de cada criança, integrando e articulando, constantemente, todas as áreas de saber, de um modo transversal, coerente e significativo. A articulação horizontal, vertical e lateral constituíram elementos primordiais na edificação e desenvolvimento do projeto.

A utilização de metodologias diversificadas foi um ponto a que foi dada bastante atenção, procurando trabalhar e desenvolver nos alunos competências variadas de agir na aquisição e construção do conhecimento. Com isto, salientou-se a importância atribuída a processos de pesquisa, investigação, escuta de histórias, contacto com as novas tecnologias, atividades experimentais, entre outros.

#### **4.2.3. Surgimento e justificação do projeto**

A escolha do tema do projeto, *Descobrendo Claude Monet*, passou por uma opção ponderada pela professora titular, e prendeu-se com uma necessidade encontrada, a partir da análise do meio sociocultural das crianças. As artes é um tema a que não é dada tanta importância como fator no desenvolvimento humano, na prática do ensino básico. Porém,



as artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção. Elas perpassam as vidas das pessoas, trazendo novas perspectivas, formas e densidades ao ambiente e à sociedade em que se vive. (DEB, 2001, p.149)

A forma de as pessoas viverem a arte influencia o modo como adquirem as suas aprendizagens, como comunicam e como interpretam o mundo que as rodeia. Assim, a arte não se encontra separada do quotidiano, antes pelo contrário. O trabalho, em torno das artes, permite que as crianças participem em desafios coletivos e pessoais, os quais vão contribuir para a construção da identidade pessoal e social, permitindo a compreensão de outras culturas. A própria LBSE (2005) define que é necessário assegurar uma formação geral comum a todos os indivíduos, no sentido de garantir a descoberta e o desenvolvimento do “espírito crítico, criativo, moral e da sensibilidade estética” (artigo 7.º, alínea a)). Foi com estas ideias em mente que se acreditou que um PCI, cujo núcleo globalizador estivesse profundamente ligado às artes, seria uma forma de colmatar as falhas do currículo e da própria sociedade, neste âmbito, muitas vezes desvalorizado, na formação das crianças.

É importante, ainda, referir que para a definição deste PCI procurou-se interligar as suas prioridades e objetivos com os interesses da turma. Como tal, o primeiro passo foi escutar as curiosidades das crianças e as questões que gostariam de ver respondidas, assim como as suas sugestões de atividades, chegando-se, desta forma, a algumas questões geradoras e respetivas subquestões (Anexo 4). Procurou-se, assim, assegurar o seu interesse pelo projeto, tendo em atenção na sua configuração e na idealização de todas as atividades, a busca da edificação de um saber estruturado, articulado, integrado e interligado, alicerçado nas competências e necessidades das crianças. É sabido que um projeto desta natureza não segue nunca um modelo estanque ou fechado e que sobressai, exatamente, pelo seu caráter aberto e flexível, que permite reformulações, dependendo do caminho que é efetuado e dos dados que vão surgindo (Alonso, 1998)<sup>6</sup>.

Em todos os momentos, foram tidos em conta as curiosidades e os interesses das crianças, surgidos durante o desenvolvimento das diversas atividades, de forma a corresponder ao seu desejo e necessidade de saber e conhecer mais, sobre os diversos conteúdos a explorar, promovendo e motivando o seu desenvolvimento integral. Com este PCI, foi possível criar,

---

<sup>6</sup> É relevante referir que o Projeto foi acompanhado pela leitura do livro *Linéia no Jardim de Monet*, de Christina Björk, escolhido pela professora titular, que deu o mote para a descoberta e para a consolidação de alguns conteúdos e informações sobre o projeto.

fomentar e desenvolver inúmeras e variadas aprendizagens, repletas de significado para a criança e para o seu crescimento, no mundo e na sociedade, em que se encontra inserida, como se pode observar no desenho global do PCI (Figura 30) e nos mapas de conteúdos das diversas questões geradoras (Anexos 6, 8 e 10).



Figura 30 – Desenho global do PCI.

Deste modo, procurou-se aliar os interesses e as questões das crianças aos objetivos traçados para o seu desenvolvimento, nos documentos legislativos, de modo a garantir que fossem promovidas e potenciadas as competências e aptidões adequadas, tendo em conta as características do grupo, do espaço e dos recursos existentes, no contexto educativo.

#### **4.2.3.1. Questões Geradoras**

##### *4.2.3.1.1. 1.ª Questão Geradora: Vamos descobrir a família de Monet?*

Com esta questão geradora, pretendeu-se desenvolver e aprofundar, trabalhando as diferentes subquestões levantadas pelas crianças (Anexo 4), o conceito de “família”. No entanto, antes de enveredar pela família de Monet e pela sua própria família, procurou-se que as crianças explorassem os seus dados pessoais e os de Monet, procurando que, desta forma, se tornasse claro o conceito de identidade e os diferentes dados que lhe estão ligados, como nome, apelido, sexo, data de nascimento, entre outros (DEB, 2004).

Sendo a família um conceito e uma figura primordial na vida de qualquer indivíduo, a sua exploração permite às crianças compreender melhor o seio em que se encontram inseridas e ganhar, simultaneamente, destreza no entendimento das diferentes relações de parentesco existentes. Para tal, pretendeu-se promover jogos de simulação de papéis, apresentação de fotografias, construção de árvores genealógicas, criação de histórias, entre outros, de forma a consolidar este conceito (Anexos 5 e 6).

##### *4.2.3.1.2. 2.ª Questão Geradora: Será que conseguimos descobrir como Monet trabalhava?*

Esta questão geradora e as respetivas subquestões pretenderam criar a oportunidade de as crianças explorarem o mundo das artes e a corrente impressionista, em particular. A cor e a luz, elementos vitais da pintura impressionista, foram explorados e evidenciados, através de jogos e, principalmente, a partir da observação cuidada e orientada. Procurou-se que as crianças compreendessem a técnica utilizada por Monet, fossem capazes de a aplicar, de forma pessoal, e de a identificar. Para alargar os seus conhecimentos, explorou-

se, ainda, outros pintores impressionistas, que eram amigos de Monet e que, como tal, fazem parte do seu percurso pessoal e profissional.

Pretendeu-se que a maior parte das aprendizagens construídas fossem resultado de um trabalho de pesquisa, investigação, partilha e discussão (Anexo 7 e 8). Desta forma, fica clara a apreensão dos conceitos e saberes e o contributo para uma aprendizagem colaborativa, ativa e significativa.

#### *4.2.3.1.3. 3.ª Questão Geradora: Como conseguimos chegar a casa de Monet?*

Com esta questão geradora pretendeu-se aproveitar o facto de as personagens principais do livro *Linéia no Jardim de Monet*, a Linéia e o Sr. Silvestre, se movimentarem de Paris para Giverny, a morada de Monet, para trabalhar conceitos relacionados com os transportes e a educação rodoviária, de uma forma integrada e articulada, como se pode observar no respetivo mapa de conteúdos (Anexo 10).

Ao longo da atividade integradora, procurou-se articular os conhecimentos prévios das crianças, sistematizados a partir de jogos e momentos de diálogo, com informações observadas em livros, vídeos e pesquisas (Anexo 9). Deste modo, as noções e conceções construídas pelas crianças ganharam um carácter significativo e real com uma aplicação concreta no seu quotidiano.

#### *4.2.3.1.4. 4.ª Questão Geradora: Vamos descobrir a casa de Monet?*

Nesta última questão geradora, surgiram momentos de trabalho em torno do conceito de “casa”, as suas divisões e as tarefas que lhe estão associadas. Pretendeu-se, assim, aprofundar e aplicar conhecimentos que as crianças, em geral, dominam em situações concretas e reais, partindo delas para articular com a vida de Monet. Deste modo, procurou-se conferir sentido e significado às aprendizagens das crianças.

Esta questão geradora integrou, também, o conhecimento de diferentes museus franceses, onde se encontram expostos os trabalhos de Claude Monet, e a visita ao Museu Nogueira da Silva, pretendendo-se que, assim, as crianças entendam estes espaços como locais privilegiados de cultura e de arte. Simultaneamente, permitiu tornar os conteúdos e

temas abordados mais próximos e perceptíveis da realidade das crianças, adquirindo, assim, outro valor.

Tendo conhecimento do desenho e do desenvolvimento geral deste PCI, importa agora, a título exemplificativo, observar o desenvolvimento de uma questão geradora, patente numa atividade integradora, de forma detalhada e aprofundada. O modo integrado e articulado de construir esta atividade integradora e as respetivas aprendizagens encontra-se visível no desenho global da atividade integradora e no mapa de conteúdos da mesma (Figuras 31 e 32).



Figura 31 – Desenho global da 4ª atividade integradora “Vamos descobrir a casa de Monet?”.

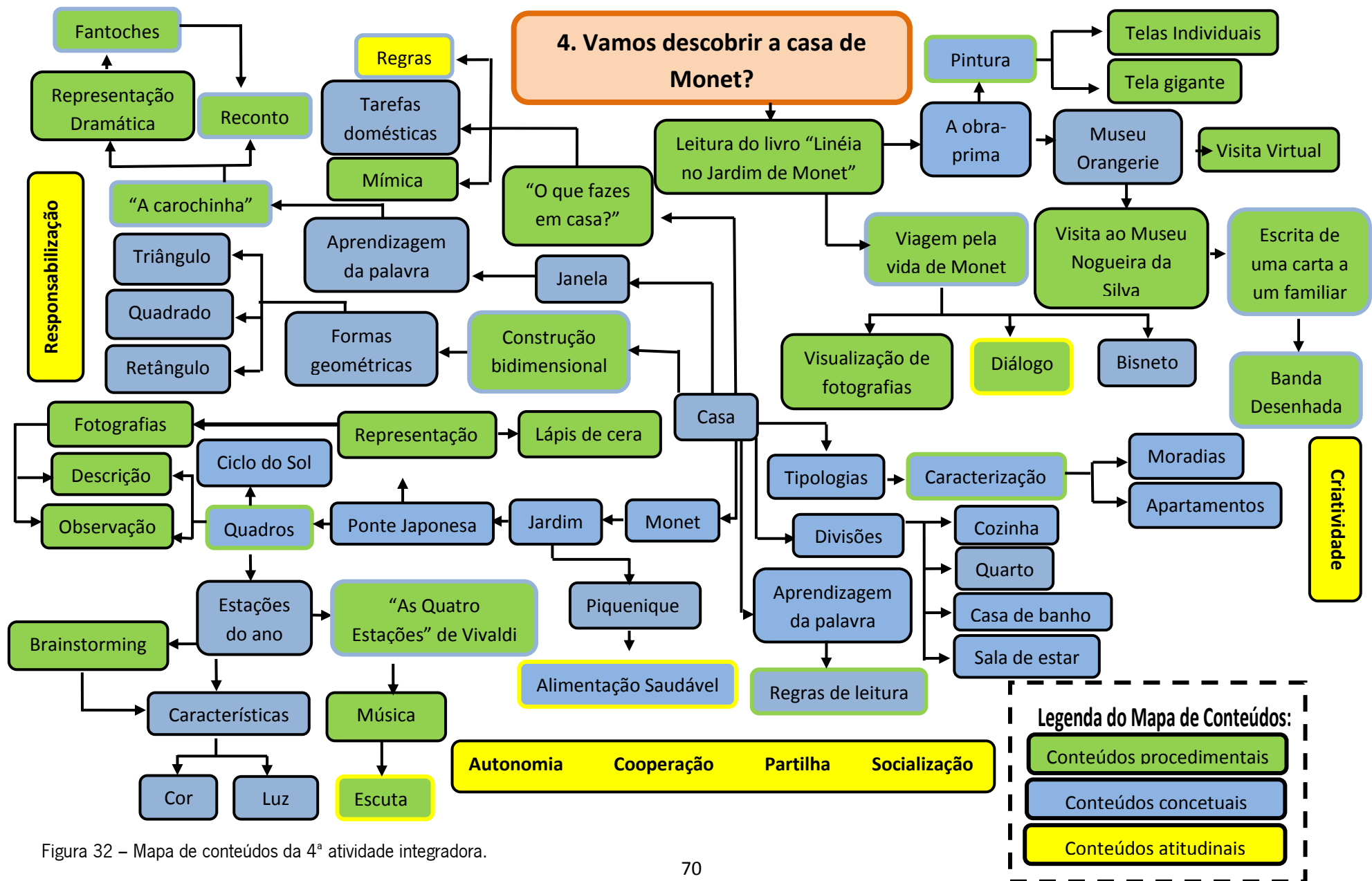


Figura 32 – Mapa de conteúdos da 4ª atividade integradora.



#### 4.2.4. 4.<sup>a</sup> Atividade Integradora: Vamos descobrir a casa de Monet?

Dando continuidade à leitura do livro *Linéia no Jardim de Monet*, esta atividade integradora (Anexo 11 - planificação) teve início com a exploração da casa de Monet. Através da leitura do capítulo *Para Giverny*, pretendeu-se dar às crianças a oportunidade de partilhar os conhecimentos que possuíam do conceito de “casa”, nomeadamente em relação à tipologia de casas existentes, as suas divisões e características.

Tendo em conta a exploração desta temática, as crianças aprenderam explicitamente a palavra “casa”<sup>7</sup>, a sua escrita e as particularidades de leitura que a palavra traz consigo (Figura 33). Foi solicitado que enumerassem palavras que possuíssem o som <k> e elas corresponderam positivamente. Esta consciência do fonema é essencial para a aprendizagem correta e integrada da letra. É necessário, também, que as crianças percebam, claramente, as regras existentes na Língua Portuguesa, de forma a não ter dificuldades, posteriormente, na descodificação de textos, frases e palavras.



Figura 33 – Escrita de palavras com o fonema <k>, no quadro.

Após a partilha sobre a temática referida, procedeu-se à dobragem de uma folha em forma de casa, em que se pretendeu trabalhar, transversalmente, a Matemática a partir das

---

<sup>7</sup> A palavra “casa” faz parte do leque de palavras utilizado no método global de introdução à leitura e à escrita denominado de método das 28 palavras, utilizado pela professora titular. Neste método, são utilizadas 28 palavras para dar a conhecer às crianças todas as letras e as suas variadas combinações.



formas geométricas. Deste modo, as crianças conseguiram perceber que através da dobragem de papel é possível obter diversas formas (Figura 34). Além de trabalhar a Matemática, o objetivo desta atividade foi, também, criar motivação na criança, despertando a sua atenção para a aprendizagem da palavra “casa”. É importante procurar-se, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, diferentes estratégias de motivação para que as crianças consigam alcançar os diferentes objetivos traçados, para o seu ano de escolaridade. A falta desta motivação pode ser uma barreira no alcance de resultados desejados pelas crianças e no combate das suas dificuldades.



Figura 34 – Realização de uma casa, através de dobragens.

Além da palavra “casa”, trabalhou-se, também, no seguimento da mesma, a palavra “janela”. Antes de ser trabalhada explicitamente a escrita desta nova palavra, foi realizada a dramatização da história d’ *A Carochinha*, no sentido de motivar as crianças para aquela atividade. Desta forma, pretendeu-se tornar visível a integração dos conteúdos a serem trabalhados com o projeto.

Com a utilização do fantocheiro e de fantoches (Figura 35) pretendeu-se despertar o interesse e a atenção da turma, dado que constituem elementos do fantástico, do mistério, da fantasia. O interesse das crianças por estes elementos cinético-dramáticos conduz a uma atenção particular, que se traduz no envolvimento e na participação ativa, na atividade. A

escolha da história *A Carochinha* prendeu-se com o facto de ser um conto do imaginário tradicional infantil que, habitualmente, povoa a imaginação das crianças. Como tal, presumiu-se que a maior parte das crianças possuiria conhecimento desta, permitindo que a sua apreensão para a posterior dramatização fosse facilitada. No caso daquelas que não conheciam a história, este tornou-se um meio de dá-la a conhecer, visto que é importante que as crianças contactem com contos tradicionais, dadas as suas imensas características morais e valores implícitos (Azevedo, 2010). Como tal, a exploração de contos tradicionais constitui um elemento fundamental no desenvolvimento e crescimento dos alunos. O interesse da turma na história foi visível, sendo, especialmente, sentido o silêncio realizado, demonstrando a atenção das crianças ao momento.



Figura 35 – Dramatização, com fantoches, da história d' *A Carochinha*.

Na área da Expressão Dramática, foi dinamizada uma atividade de representação, através de mímica, de tarefas domésticas quotidianas, como varrer o chão, colocar a mesa, entre outras. Procurou-se interligar esta aprendizagem com os seus conhecimentos prévios e a sua experiência. Apesar de ser notória uma falta de expansividade, em geral, reveladora da timidez das crianças em situações de público, o seu interesse e entusiasmo foram sentidos, ao longo de toda a atividade. O comportamento preso das crianças revelou a importância de trabalhar a sua postura individual, em frente a um público, explorando situações naturais,

informais e quotidianas da sua vida. De resto, a atividade correu bastante bem, dado que as crianças simularam as tarefas e, apesar dos gestos presos, a maior parte foram descobertas pela equipa correspondente.

Durante o desenrolar da atividade, surgiram alguns conflitos saudáveis, como a nomeação de um representante da equipa e a perda de pontos, que se revelaram extremamente interessantes, pois obrigaram as crianças a pensarem numa solução para o problema encontrado. Este fator despertou não só a sua criatividade, mas principalmente o seu raciocínio ativo e consciente sobre as tarefas a realizar. E mesmo que as soluções encontradas não tenham sido, aparentemente, as mais razoáveis ou objetivas, como é o caso do “pim-pam-pum” sugerido pelas crianças para selecionar o representante do grupo, a sua aplicação permitiu-lhes participarem, ativamente, na tarefa e nas decisões que a envolveram. Deste modo, toda a atividade teve mais sentido e um maior significado para o aluno, além de que se estimularam atitudes de escuta e de participação na turma, essenciais no desenvolvimento de futuros cidadãos.

A partir da ideia da “casa de Monet” pretendeu-se, também, trabalhar a sua parte exterior, na qual ele passava a maior parte do seu tempo a pintar, o jardim. Desta forma, as crianças puderam descobrir, observar e verificar determinadas paisagens que Monet pintava quando era vivo. Para que as crianças pudessem representar de forma pessoal alguns elementos do jardim, mais propriamente o lago e a ponte japonesa, desenvolveu-se uma atividade de Expressão Plástica em que as crianças, através do lápis de cera, puderam fazer as suas próprias representações, à semelhança de Monet (Figuras 36 e 37).



Figuras 36 e 37 – Representações pessoais do jardim e da ponte japonesa de Claude Monet.

É importante utilizar diferentes técnicas de expressão plástica com o intuito de dar a possibilidade às crianças de terem contacto com diversos tipos de materiais. Tal como é referido no documento orientador do ensino básico, “as crianças deverão, ainda, desenvolver as suas capacidades expressivas através da utilização de diferentes materiais e técnicas, alargando o campo de experiências e o domínio de outras linguagens expressivas” (DEB, 2004, p.95). Realizar um projeto destes, que se encontra profundamente ligado à Arte, tem estas vantagens, pois possibilita a estimulação do lado criativo e artístico das crianças, de uma forma muito cativante. Nas diversas produções que efetuaram, tanto com lápis de cera, com marcador ou tintas, foi impressionante o modo detalhado de os alunos pintarem, revelando vários pormenores de conhecimento adquirido, aplicando cores, luzes e sombras, à semelhança do trabalho de Monet.

Na pintura de telas, as crianças quiseram reproduzir um quadro de Monet à escolha e as suas parecenças são verdadeiramente notáveis, sendo visível o cuidado em reproduzir com rigor e semelhança a técnica impressionista (Figuras 38 e 39). Deste modo, torna-se verdadeiramente interessante observar não só a sua aquisição e aplicação de conhecimento, mas, também, a forma como um tema destes os cativa e motiva para aprender e transformar, no seu quotidiano, através da integração dos «processos artísticos em outras experiências de aprendizagem curricular», como é referido no perfil de desempenho profissional do professor do 1CEB (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 3 de agosto, Anexo nº2). Apesar de ser um tema, em parte, um pouco abstrato, a Arte, é incrível o modo como envolve as crianças, estimulando o seu desenvolvimento no sentido de quererem saber sempre mais.



Figuras 38 e 39 – Pintura de telas, à semelhança de Monet, em grupo.

Já quase no final da leitura do livro *Linéia no Jardim de Monet*, as crianças tiveram a oportunidade de conhecer uma personagem especial, o bisneto de Monet. Neste capítulo, foi descrita, na voz de um bisneto de Monet, a vida do artista, de forma detalhada, passando pela história das suas duas mulheres, dos seus filhos, da sua obra artística. Com esta história pretendeu-se que as crianças consolidassem os conhecimentos adquiridos até ao momento, além de lhes ser proporcionada a oportunidade de descobrir pormenores da vida dele que desconheciam. Deste modo, ficaram com uma imagem clara e completa da vida do homem que tinham vindo a estudar. A admiração das crianças, a sua atenção, o seu interesse foram notórios (“*Ah, como é que era possível?*”, A11) e foi visível a forma como este conhecimento as marcou e foi, posteriormente, comentado. O contacto com este género de conhecimento desperta os alunos para questões e temas mais vastos e diversificados da vida, contribuindo para a sua formação pessoal e social, principalmente, porque «desenvolve nos alunos a capacidade de apreciar as artes e de compreender a sua função na sociedade, valorizando o património artístico e ambiental da humanidade» (Decreto-Lei n.º 241/2001, Anexo nº2).

Como tal, o professor não deve ter receio de enveredar por temas deste género, por os considerar complexos ou abstratos, pois a forma de as crianças os decifrarem estimula o seu desenvolvimento e, principalmente, o seu crescimento, a todos os níveis. O importante é que



sejam evidentes a motivação e o interesse das crianças pelo tema, dado que estes fatores constituem uma das principais influências no desenrolar com sucesso do projeto, de forma significativa para os alunos (Alonso, 1994). Além disso, trabalhar áreas em que as crianças não se sentem totalmente confortáveis, onde se torna necessária a mediação de um adulto, propicia o trabalho na zona de desenvolvimento próximo (Vygotsky, 2000). É fundamental despertar a motivação das crianças e, simultaneamente, criar momentos que desafiem o seu intelecto e competências, proporcionando experiências de crescimento e desenvolvimento reais e construtivas à criança. Desta forma, cria-se o estímulo e o desafio necessários para o verdadeiro desenvolvimento da criança e para a construção significativa das suas aprendizagens.

Aproveitando o capítulo *Piquenique no rio Ru* do livro *Linéia no Jardim de Monet*, pretendeu-se, ainda, explorar com as crianças o tipo de alimentos que costumavam levar em piqueniques. Através deste diálogo, tornou-se possível perceber quais os hábitos das crianças, ao nível das atividades familiares, bem como alimentares. Pretendeu-se, também, desencadear uma reflexão sobre os alimentos a incluir numa alimentação saudável, já estudados anteriormente, fomentando, assim, atitudes conscientes e saudáveis, na vida das crianças (DEB, 2004).

Durante a realização desta atividade, deu-se início, também, à construção da maqueta dos locais da narrativa selecionados pelas crianças (Figuras 40 e 41). Para isso, os alunos tiveram de discutir os locais a serem construídos, bem como os materiais a utilizar para que pudessem construir cada um deles. Progressivamente, as crianças, em grupo e de forma autónoma, construíram cada local trabalhado na sala de aula. Inicialmente, as crianças tiveram oportunidade de explorar todos os materiais trazidos de casa, pois é importante que cada uma delas explore, livremente, para que consiga começar a idealizar aquilo que lhe compete fazer de forma a conseguir relacioná-los. Realizar construções permite a exploração da tridimensionalidade, ajudando, ainda, a desenvolver a destreza manual (DEB, 2004).



Figuras 40 e 41 – Construção, em grupo, de edifícios para a maqueta.

A vontade de colocar as características do local, do edifício, na sua construção, foi notória e tornou-se incrível a sua capacidade de imaginar e procurar soluções para conseguir captá-las com os mais diversos e variados materiais. Foi exigido um verdadeiro trabalho imaginativo e criativo, ao qual as crianças corresponderam de uma forma envolvente e admirável com produções muito próprias, mas onde as características gerais dos edifícios eram perceptíveis.

Pretendeu-se com este trabalho de grupo ajudar as crianças a arranjar estratégias para os conflitos que pudessem surgir ao nível das decisões e da gestão de grupo. Foram vários os desentendimentos que se verificaram, mas, também, foi notável o modo de solucioná-los. Foi necessária, por vezes, a intervenção dos adultos, contudo, esta era, sobretudo, em forma de chamada de atenção para a importância de se escutarem, de dialogarem e de discutirem as suas ideias para, em conjunto, chegarem a uma decisão. Nem sempre este processo foi fácil, mas foi visível o seu progresso, ao longo do tempo de construção da maqueta.

O desenvolvimento de atitudes de respeito e de escuta e de capacidades colaborativas e cooperativas é essencial para o crescimento da criança e para a sua formação como pessoa e cidadão (LBSE, 1986). Foi dada especial ênfase a este aspeto devido às características da turma, pelo facto de terem algumas dificuldades em lidar com as suas

frustrações e com a aceitação das ideias do outro. Procurou-se, assim, promover momentos e situações que estimulassem a construção de competências sociais, fundamentais à vivência em sociedade.

Ao longo da história de Linéia, foram surgindo locais novos, alargando a cultura e os conhecimentos das crianças em relação a outros locais. Como a ida a Paris, sugerida pela turma (Anexo 4), não era algo praticável com as crianças, realizamos uma visita virtual ao Museu Orangerie. É muito importante que as crianças tenham contacto direto com o meio, mas, como se pode verificar, existem aspetos, neste projeto, que não permitiam o contacto direto. A utilização das novas tecnologias para colmatar este problema surgiu como uma possibilidade bastante útil e interessante, dado que permitiu visualizar, realmente, os locais trabalhados, tornando o longe mais perto.

Foi no Museu Orangerie que as crianças puderam descobrir a ‘obra-prima’ de Monet, uma tela com vários metros de comprimento. Depois de observar as suas características e as suas dimensões, também a turma efetuou uma obra-prima semelhante, através da realização de uma pintura em tamanho grande (Figuras 42 e 43). Esta tarefa fugiu à rotina da turma e, como tal, trouxe bastante entusiasmo e interesse, além de consistir numa atividade de pintura que é sempre uma tarefa que desperta imenso a atenção das crianças (*“Eu também gostava de pintar com pincel na tela.”*, A11). Além disso, exigiu, novamente, que as crianças cooperassem e trabalhassem, de forma conjunta e unida, para o mesmo objetivo.



Figuras 42 e 43 – Pintura de dois painéis, em tamanho grande, em grupo.



Foi, ainda, programada a realização de uma visita ao Museu Nogueira da Silva (Figuras 44 e 45) para que as crianças pudessem ter conhecimento do interior de um museu e das suas características. Assim, as crianças puderam visualizar, vivenciar e constatar alguns dos aspetos estudados, tornando as suas aprendizagens mais reais e significativas, além de terem contactado com um monumento da localidade e com elementos da comunidade. O facto de o museu possuir um jardim com um lago permitiu, ainda, estabelecer uma comparação com a casa de Monet. Ao longo da visita, foram diversos os comentários escutados que possibilitaram perceber as aprendizagens construídas pelas crianças (*"Parece que estamos em Paris!"*, A4; *"Aquele igreja parece aquela que vimos, a Saint-Julien, o Pobre!"*, A1; *"Monet pintava como se fossem borões."*, A20). Desta forma, foi possível observar não só a real interiorização dos conteúdos apreendidos, mas, também, a sua capacidade de aplicá-los em situações reais. Estes são dois dos objetivos principais da atividade do professor, isto é, conseguir que os conteúdos sejam verdadeiramente adquiridos e construídos pelas crianças para que, depois, seja possível a sua aplicação e verificação no quotidiano, característica basilar da aprendizagem significativa. Afinal, essa é a principal finalidade da escola, ensinar aos seus alunos conteúdos que sejam essenciais e que tenham utilidade, funcionalidade e visibilidade, na sua vida diária (DEB, 2004).



Figuras 44 e 45 – Visita ao interior e ao jardim do Museu Nogueira da Silva.

#### **4.2.5. Conclusão do Projeto**

Por fim, pretendeu-se abrir espaço para a reflexão sobre todas as aprendizagens construídas. Ao longo do projeto, procurou-se incluir nas propostas de atividades realizadas momentos de diálogo e de discussão sobre os conteúdos, temas e questões abordados. No início, foi notória a dificuldade das crianças em participarem, ficando patente a falta de hábito desta tarefa. Contudo, com o tempo, foi visível e sentida a mudança neste comportamento, crescendo o número de alunos a participarem, voluntariamente, e a expressarem-se, de forma lógica e contextualizada.

É necessário que as crianças criem o hábito, desde cedo, de falarem e exporem as suas ideias e opiniões, perante as outras pessoas, pois, assim, estarão a desenvolver não só competências linguísticas, mas, também, sociais. Deste modo, a presença do diálogo na rotina diária é bastante importante, dado que permite conhecer as ideias e conhecimentos das crianças, além de constituir um espaço primordial de escuta e de respeito pelas opiniões dos alunos. É essencial que o professor tenha esta consciência, pois, desta forma, estará a contribuir para a criação de um espaço de verdadeira cidadania e crescimento. Nesse sentido, conversou-se com as crianças sobre o que poderia ser feito para partilhar/mostrar todo o trabalho desenvolvido ao longo deste projeto (Anexo 12). Através desta discussão de ideias, concluiu-se que se iria realizar um museu, onde, à semelhança de Monet, as crianças iriam expor os seus trabalhos e apresentar aos colegas de outra turma as descobertas realizadas. É importante que as crianças tenham consciência de que todo o trabalho desenvolvido tem importância no seu percurso. Como tal, é essencial que sintam que o trabalho realizado tem sempre um significado e utilidade, o que fazem não é em vão. O mesmo pode ser apresentado a outras pessoas, sendo esta uma forma de reconhecer o valor desse trabalho.

A apresentação e exposição dos trabalhos decorreram de forma bastante positiva (Figura 46 e 47), tendo sido perceptível o modo como as crianças cresceram nas suas aprendizagens e o gosto que tiveram em contar e partilhar todas as suas descobertas. A facilidade e naturalidade no contar às outras crianças as suas experiências e aprendizagens possibilitaram a visualização da verdadeira construção de saber que a turma edificou. A motivação visível no processo de comunicação das descobertas demonstra, também, a

relevância do projeto para a turma. No final, os próprios comentários das crianças (Anexo 13) revelavam o seu entusiasmo e a importância deste momento para a consolidação do projeto e o quão gratificante esta experiência, esta viagem se tornou.



Figuras 46 e 47 – Apresentação dos trabalhos construídos e das aprendizagens realizadas a outra turma.

#### **4.2.6. Análise reflexiva do Projeto**

A avaliação é uma componente essencial na estruturação, construção e desenvolvimento de um PCI (Alonso, 1998). A partir da informação que pode ser recolhida com a avaliação, as atividades e os projetos podem e devem ser reestruturados, sendo esta a base para o planeamento de intervenções futuras. Através da avaliação, é, assim, possível promover a melhoria de todo o processo de ensino-aprendizagem, pois esta permite compreender as suas falhas e sucessos e, como tal, modificá-lo, conforme seja necessário. Desta forma, trabalha-se para o desenvolvimento de um processo educativo que, passo-a-passo, acompanha as crianças, percebendo as suas dificuldades e capacidades e contribuindo para a compreensão da sua progressiva evolução.

Importa, então, refletir em que medida a idealização e construção deste PCI contribuiu para uma melhor compreensão das potencialidades desta estratégia metodológica. Segundo os diversos documentos orientadores da Educação Básica (DEB, 2001, 2004), o professor é

o responsável por possibilitar diversas oportunidades educativas, favorecendo a partilha e a troca de ideias, conhecimentos e experiências. Sabendo que o ensino e a aprendizagem são processos socialmente interativos, é fundamental que tanto adultos como crianças partilhem o seu melhor para que o ambiente do grupo seja cada vez mais positivo e estimulante.

Fica, pois, a consciência de que a conceção de um projeto desta dimensão permite aos profissionais de educação adotarem uma perspetiva crítica, em relação ao currículo, envolvendo, ainda, a participação ativa das crianças. Estas são o centro do processo educativo e, como tal, através da mediação do professor, devem ser as mesmas a decidirem o que querem e como querem aprender e investigar, tendo um papel fulcral na planificação, no desenvolvimento e na avaliação do projeto. Desta forma, o PCI possibilita o entendimento sentido do percurso de investigação, construção e aquisição de conhecimentos significativos para as crianças.

O primeiro obstáculo que surgiu, aquando da iniciação da construção do PCI, foi a escolha do núcleo globalizador, pois a professora titular já tinha em mente o tema central do projeto. Como tal, a primeira parte do projeto, a sua planificação e idealização, tornou-se complicada, dado que o seu surgimento não tinha sido uma consequência natural dos interesses e motivações das crianças, mas sim devido a uma necessidade verificada, como já foi referido anteriormente. Deste modo, constituiu um desafio tornar este projeto envolvente e cativante para as crianças. Contudo, através da escuta e participação ativa das crianças, foi possível orientar um processo educativo extremamente interessante e desafiador, que lhes proporcionou a experimentação de atividades marcantes e a construção de aprendizagens significativas.

Com esta experiência, foi verificada a complexidade de desenvolver um projeto desta dimensão e natureza, visto que prevalece a preocupação constante de envolver os interesses e as necessidades das crianças, que estão na base dos princípios educativos, que orientam a ação pedagógica, e que, consequentemente, apoiam as atividades integradoras. Ficou, também, patente a necessidade de ter em conta a integração de conteúdos procedimentais, atitudinais e conceituais, nomeadamente, na construção dos mapas de conteúdos das atividades integradoras, de forma a garantir a melhor construção da aprendizagem pela criança (Alonso, 1998). Os próprios mapas de conteúdos (Figura 32; Anexos 6, 8 e 10) e a

sua evolução, ao nível de complexidade, são reveladores da capacidade crescente de planificar e intervir, que foi desenvolvida, adequadamente, neste sentido. Foi um verdadeiro e estimulante quebra-cabeças este jogo diário de integrar no trabalho quotidiano o currículo nacional, adequado às necessidades e interesses das crianças, promovendo o sentido e a relevância de todas as aprendizagens realizadas, na escola. Observando os critérios mencionados anteriormente como necessários para a qualidade e significatividade das atividades integradoras, nomeadamente a articulação horizontal, vertical e lateral, o equilíbrio entre tarefas e os seus respetivos conteúdos e a adequação e relevância das mesmas para o crescimento e desenvolvimento das crianças (Alonso, 1998), é possível constatar que estes foram integrados e alcançados na definição e construção deste projeto.

Ao longo da edificação deste PCI, pretendeu-se, então, criar e dinamizar atividades, que fossem ao encontro das metas e objetivos definidos para este ano de escolaridade, para que as crianças desenvolvessem competências e aprendizagens, de um modo articulado e integrado. Deste modo, foi possível criar oportunidades para que as crianças pudessem resolver os seus conflitos e ultrapassar os obstáculos com que se depararam, proporcionando-lhes, assim, experiências para desenvolverem variadas competências, como, por exemplo, a autonomia e o espírito crítico (DEB, 2001). De igual modo, pretendeu-se criar, nas diversas atividades integradoras, um ambiente significativo para cada uma das crianças, com o objetivo de garantir a igualdade de oportunidades e o sucesso individual.

Através deste projeto, tornou-se possível a articulação e integração de todas as áreas de conteúdo, sendo estas abordadas de um modo integrado, lúdico e desafiador. Como tal, o desenvolvimento deste projeto constituiu um processo contínuo, coeso, com sentido quer para a criança, quer para o adulto. As planificações abertas permitiram que fossem efetuadas alterações e adaptações, de forma a ir ao encontro dos interesses, das necessidades, das potencialidades e motivações de cada criança e do grupo. A presença desta flexibilidade é fundamental para a construção de um ambiente de aprendizagem estimulante e natural para o aluno (Alonso, 1998).

Ao longo da implementação deste PCI, procurou-se adotar uma atitude de constante reflexão e flexibilidade, pois, sendo este orientado pelas crianças, o professor deve ser capaz de gerir a sua prática, em função das necessidades, dúvidas e interesses dos alunos. O facto

de este projeto ser gerido, tendo em conta a motivação das crianças, constitui uma mais-valia para o seu empenho e desenvolvimento e para a consequente significatividade das atividades (Alonso, 1998).

Refletindo sobre algumas das prioridades que foram referidas como fulcrais a ter em atenção, ao longo do processo educativo, é com grande satisfação que se constatou que estas foram realmente integradas e experienciadas e produziram o seu efeito, nas atitudes, vivências e comportamentos das crianças.

A capacidade de cooperar e colaborar era um dos elementos essenciais e a verdade é que, ao longo do projeto, foi visível o crescimento das crianças, neste sentido, sendo capazes de, progressivamente, irem escutando e respeitando os colegas. Além disso, foi possível verificar, através de comentários (*“É sozinhos ou em grupo?”*, C6), que trabalhar em equipa passou a ser encarado com naturalidade pelas crianças. Este é um campo que exige ainda bastante trabalho, contudo, os alicerces foram construídos e as crianças estão agora cientes de algumas atitudes e comportamentos fundamentais para a vivência com os colegas, que se reproduzirão nas suas posturas de cidadãos (Alonso, 1994).

Algo muito importante, também, era a capacidade de criar e dinamizar um espaço de escuta e de partilha, onde as crianças tivessem consciência de que as suas opiniões eram escutadas e valorizadas e que tinham, também, um papel vital na definição e desenvolvimento do projeto. Este objetivo foi atingido e sentido, na prática quotidiana, sendo propiciado um ambiente confortável e estimulante de trabalho e diálogo que despoletou sentimentos de motivação, empenho e interesse, visíveis nas atividades desenvolvidas. Este papel ativo que foi estimulado, no quotidiano escolar, propicia a construção e definição de cidadãos conscientes e participativos na sociedade em que se encontram inseridos (DEB, 2001).

O envolvimento parental é fundamental, pois contribui não só para um maior aproveitamento das crianças, no projeto, como, também, possibilita aos professores um maior apoio e reconhecimento social. Além disso, isto torna-se vantajoso, na medida em que os pais ficam a conhecer todo o processo educativo dos seus filhos e aumenta a confiança, no trabalho realizado (Alonso, 2004b). Envolver os pais no trabalho pedagógico não é fácil e a experiência em ambos os projetos foi bastante diferente, havendo uma maior abertura e

disponibilidade no jardim de infância para esta participação no quotidiano diário do que no 1CEB. Mesmo assim, foi sentido o reconhecimento de uma parte dos pais pelo trabalho realizado através de comentários pontuais (*"Acho o tema "a família" muito interessante."*, OV; *"Obrigada C. e Joana por tudo que partilharam com a C16..."*, MM) e o seu interesse em contribuir para o projeto com livros e quadros, que possuíam em casa. De qualquer modo, o importante é que o profissional de educação esteja consciente da relevância desta presença e integração e torne possível a sua existência. Esta é uma tarefa que exige, em parte, a educação, também, dos pais, de forma a mostrar-lhes a importância e o significado da sua participação e o espaço que lhes é reservado, sem obrigações nem pressões.

Com o desenvolvimento de um projeto desta dimensão, tornou-se compreensível a importância da avaliação ser realizada ao longo de todo o processo, de forma a permitir adaptações, tendo em conta as necessidades, os interesses e as motivações das crianças. Além disto, verificou-se que no processo educativo desenvolvido é fundamental que a avaliação seja realizada em equipa, de modo a serem planeadas, em conjunto, estratégias curriculares, avaliadas a eficiência das mesmas, partilhadas experiências e adequada toda a prática pedagógica às crianças, apoiando, assim, a aprendizagem ativa e significativa destas. Os diversos momentos de avaliação informais possibilitam, ainda, às crianças ganhar consciência das aprendizagens realizadas e estimula-as a trabalharem no sentido de descobrirem o que ainda não sabem. Como tal, são elementos fundamentais de todo o processo, constituindo momentos-chave de compreensão do trabalho realizado e daquele por efetuar. Esta foi uma melhoria em relação ao trabalho desenvolvido, no jardim de infância, e que teve, efetivamente, os seus resultados e vantagens, tal como tinha sido refletido.

# **Considerações finais**

**C**onstruindo a **P**rofissão





## **Considerações finais – Construindo a Profissão**

Refletindo sobre todo o processo deste projeto de investigação-ação, permanece a consciência da complexidade dos objetivos traçados. Apesar de ter sido um longo ano de trabalho, a verdade é que o tempo de desenvolvimento prático do projeto correspondeu a cerca de quatro meses, em cada contexto, o que se traduz numa limitação assinalável. Muito poderia ter sido realizado e até aprofundado, caso o tempo de intervenção tivesse sido mais longo, pois o conhecimento e a experiência possuem efeitos significativos no desenvolvimento da prática educativa. Contudo, não deixa de ser observável o alcance de vários dos objetivos definidos.

A experiência na educação pré-escolar revelou-se muito positiva e enriquecedora, para todos os intervenientes, e validou a metodologia de trabalho de projeto como uma estratégia útil e inovadora de promover o desenvolvimento de aprendizagens e experiências-chave fundamentais para o desenvolvimento pleno e integral das crianças (Katz & Chard, 1997). É sabido que, apesar de não existir um currículo oficial definido para esta faixa etária, é considerado currículo tudo que acontece e se desenvolve no ambiente educativo, todas as experiências promovidas e vivenciadas. Deste modo, salienta-se o facto de ter sido possibilitada a vivência de inúmeras e diversificadas experiências que permitiram à criança construir ativamente as suas aprendizagens nas diferentes áreas de saber, inseridas num contexto e numa rotina intencionalmente pensados e refletidos, como promove o modelo pedagógico High/Scope (Hohmann & Weikart, 1997) e as principais linhas construtivistas.

A prática pedagógica desenvolvida no ICEB permitiu compreender as vantagens da construção e desenvolvimento de um PCI. Acima de tudo, esta estratégia constitui uma forma inovadora de observar e definir o processo de ensino-aprendizagem neste nível de ensino, pois o modo de encarar o aluno, o currículo e o próprio professor difere das tendências tradicionais transmissivas (Alonso, 1998). Além disso, permite ao aluno experienciar um processo único, característico e, essencialmente, significativo de aprendizagem. O que se salienta é o facto de o uso deste modelo possibilitar a aquisição das aprendizagens definidas para o ensino básico e, simultaneamente, conferir-lhes um sentido específico, tendo em conta a escuta e o conhecimento dos interesses das crianças.

Tanto na utilização da estratégia metodológica do trabalho de projeto, como no seguimento do modelo PROCUR e, mais concretamente, na perspetiva deste paradigma integrador que se concretiza através do PCI, sobressai a forma particular e única de desenvolver o currículo. Não é necessário existirem receios, por parte do profissional de educação ou dos próprios pais, pois o desenvolvimento de um projeto não se confina à exploração de um tema ou de um problema. O que se torna verdadeiramente significativo, no uso de metodologias deste género, é a motivação e o interesse que surgem pelo facto de o professor gerir e desenvolver o currículo de um modo atento, consciente e informado, tendo em conta todos os elementos que influenciam a construção de aprendizagens pela criança, nomeadamente os seus conhecimentos prévios e interesses, as suas características, necessidades e potencialidades, a comunidade envolvente, os recursos disponíveis, entre outros (Alonso & Lourenço, 1998).

Os modelos e as estratégias metodológicas referenciados e utilizados neste projeto de investigação-ação sublinham o facto de o professor constituir o gestor do currículo, o mediador das aprendizagens das crianças e não um mero executor de algo que se encontra predefinido (Alarcão, 2001; Alonso, 1998; Roldão, 1999a, 1999b, 2005; Silva, 2011). É esta gestão e respetiva mediação que permite tornar o currículo coerente à luz das necessidades e potencialidades das crianças e dos grupos de pertença. Através desta profunda consciência, é possível dotar o processo de ensino-aprendizagem de uma intencionalidade própria que revela um conhecimento único da realidade educativa. Este trabalho que é exigido reflete-se, pois, em aprendizagens mais envolventes, mais verdadeiras, mais integradas, mais significativas. Neste sentido, quem mais beneficia é a criança que se sente parte ativa do processo e realmente cresce nas suas capacidades (Oliveira-Formosinho, 2007). Em consequência, também o profissional de educação tem um desempenho mais positivo e indicado, o que contribui para o desenvolvimento pleno e consciente da sua profissão, assumindo um papel concreto que se pauta pela ação e reflexão sobre e na prática, tal como Schön (2000) refere.

Refletindo sobre o trabalho realizado e as aprendizagens daí retiradas, fica a confirmação das potencialidades da utilização destas metodologias na educação pré-escolar e no 1CEB. Contudo, é importante ter em mente que cada contexto e cada grupo são únicos

e, como tal, as estratégias utilizadas devem ser pensadas e adequadas aos mesmos. É essencial que o profissional de educação possua uma postura informada e atualizada que lhe permita conhecer e entender os modelos e as metodologias mais adequados às suas práticas, tendo em conta o conhecimento dos contextos. As aprendizagens construídas com este projeto de investigação-ação constituem saberes edificados, em contextos particulares, num tempo limitado de ação e, como tal, não podem ser generalizados de forma exata, mas sim estudados e interpretados.

Pensando no que poderia ter sido melhor, apesar de ter sido realizado um trabalho de colaboração constante com os outros elementos da equipa educativa, teria sido extremamente enriquecedor alcançar uma maior articulação com a restante comunidade escolar, principalmente no 1CEB, prevalecendo, assim, uma cultura de colaboração e cooperação entre profissionais (Alonso, 2002). Este é um trabalho ainda complexo, nas escolas portuguesas, devido à tradição individualista enraizada. No entanto, é preciso trabalhar no sentido de colmatar esta lacuna, dado que todos ganham em recursos e saberes com esta colaboração (Alonso, 2004a).

Como foi dito anteriormente, o tempo de vivência deste projeto de investigação-ação foi curto, o que traz algumas limitações às conclusões que daí se podem retirar. Como tal, no futuro, seria de extremo interesse realizar um projeto similar, estudando, no entanto, o impacto destas estratégias a longo prazo, no mesmo grupo. Deste modo, seria possível compreender e verificar os efeitos da sua aplicação, no crescimento e desenvolvimento das crianças, de uma forma mais aprofundada e detalhada. Além disso, seria interessante estudar a utilização dos vários modelos e metodologias, ao longo da educação pré-escolar e do 1CEB, com o objetivo de compreender o seu impacto, na articulação entre estes dois níveis de ensino. Desta forma, tornar-se-ia possível, ainda, entender como evitar as ruturas e as mudanças, muitas vezes, sentidas pelas crianças no modo de viver a educação, a longo prazo, atribuindo-lhe uma coerência significativa.

Ter a oportunidade de viver este processo permitiu-me compreender e verificar todos os aspetos que já foram enunciados, ao longo deste trabalho. Como tal, constituiu uma mais-valia única na minha formação como profissional de educação. Apesar do tema de investigação deste projeto estar ligado a aprendizagens que realizei, ao nível teórico, durante

a minha formação académica, tanto na licenciatura como na parte curricular deste mestrado, acredito que passar por esta experiência era fundamental para me tornar uma profissional mais consciente e informada. O aprofundamento teórico que tive de realizar ajudou-me a entender a essência de cada uma destas metodologias e a perceber a razão de cada elemento que as compõem, com o intuito de aplicá-las adequadamente.

O facto de ter experienciado as várias estratégias, na prática, com um conhecimento teórico sustentado, que, constantemente, necessitou de aprofundamento e revisão tornou-me uma profissional mais capaz de agir, refletindo e investigando a prática desenvolvida. Como refere Alarcão (2001, p.26), «todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor». E ser capaz de exercer a profissão com este rigor, determinação e consciência foi precisamente o passo que procurei dar ao enveredar por este projeto de investigação-ação. Estou ciente de que um profissional de educação se (re)constrói, constantemente, pois nunca pára de aprender e de se desenvolver, ao longo da vida (Alarcão & Roldão, 2010; Alonso, 1998; Silva, 2011). No entanto, acredito que edificar este processo ajudou-me a caminhar nesse sentido de ter um desenvolvimento profissional, essencialmente, consciente e informado do que é o objeto do meu trabalho, o currículo, e de como desenvolvê-lo, na prática, com cada grupo de crianças. As próprias metodologias estudadas potenciam a formação e o desenvolvimento de um profissional reflexivo, curioso e informado, pois exigem uma investigação constante sobre os temas de estudo, assim como de formas e meios de tornar as aprendizagens mais reais, mais concretas, mais inovadoras e mais estimulantes para os intervenientes. Deste modo, propiciam a atualização e validação constantes dos conhecimentos e saberes adquiridos e construídos pelos profissionais de educação, no caminho da inovação educacional (Alonso, 1998; Silva, 2011).

Tendo em conta a mais-valia que constituiu a realização deste projeto de investigação-ação e as aprendizagens daí construídas, espero, no meu futuro profissional, ter a possibilidade de colocar este conhecimento ao serviço das crianças e da educação, em geral. Ambas as metodologias utilizadas representam estratégias de valor pedagógico e, como tal, espero ter a oportunidade de fazer uso das mesmas, com o intuito de proporcionar às crianças um crescimento e um desenvolvimento consciente, integrado e significativo.

# **Referências bibliográficas**



## Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. In Campos, B.P. (org.). *Formação profissional de professores no Ensino Superior*. Porto: INAFOP/Porto Editora, pp. 21-30.
- Alarcão, I. & Roldão, M.C. (2010). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Almeida, J. F. (2001). Em defesa da investigação-acção. *Sociologia, n.º 37*. Lisboa: Publicações Europa-América, pp. 175-176.
- Almeida, M. (2005). *O desenvolvimento de competências práticas no contexto teórico do profissional reflexivo – um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Braga: Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho.
- Alonso, L. (1996a). Desenvolvimento curricular e metodologia de ensino – Manual de Apoio ao Desenvolvimento de Projectos Curriculares Integrados. Braga: Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho (Texto policopiado).
- Alonso, L. (coord.)(1996b). *Educação para todos: inovação curricular e mudança escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Alonso, L. (1998). *Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutivista sobre a prática de inovação/formação*. Vol. I e II. Dissertação de Doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho.
- Alonso, L. (2000a). “A construção social do currículo: uma abordagem ecológica e praxica”. In Revista de Educação, vol. IX. Lisboa: Departamento de Educação da F.C. da U.L. pp 53- 67.
- Alonso, L. (2000b). “Desenvolvimento curricular, profissional e organizacional: uma perspectiva integradora da mudança”. In Território Educativo, 7. pp. 33-42.
- Alonso, L. (2001). *A abordagem de Projecto Curricular Integrado como uma proposta de inovação das práticas na Escola Básica*. Braga: Universidade do Minho (texto policopiado).
- Alonso, L. (2004a). *A construção de um paradigma curricular integrador*. Braga: Universidade do Minho. (texto policopiado)



- Alonso, L. (2004b). "Inovação curricular e desenvolvimento profissional: uma romagem meta-reflexiva a tempos de formação e mudança." In *Currículo, situações educativas e formação de professores: estudos em homenagem a Albano Estrela*. Lisboa: EDUCA, pp 65- 94.
- Alonso, L. et al. (2002). *Projecto PROCUR. Contributo para a mudança nas escolas*. Braga: Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho.
- Alonso, L., Ferreira, F., Santos, M., Rodrigues, M. & Mendes, T. (1994). *A construção do currículo na escola. Uma proposta de desenvolvimento curricular para o 1º ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Alonso, L. & Lourenço, G. (1998). Metodologia de investigação de problemas. Braga: Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho (Texto policopiado).
- Alonso, L. Roldão, M. C & Vieira, F. (2006). "Construir a competência de aprender a aprender: Percursos de um projecto". In *VII Colóquio sobre Questões Curriculares, II Colóquio Luso-Brasileiro: Globalização e (Des)igualdades: os desafios curriculares*. Universidade do Minho, Braga (publicado em CD-Rom, pp. 3105-3118).
- Alonso, L. & Silva, C. (2005). "Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado". In Alonso, L. & Roldão, M.C. (coords.). *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Livraria Almedina/Universidade do Minho – Centro de Estudos da Criança, pp. 43-63.
- Azevedo, F. (2010). *Infância, memória e imaginário: ensaios sobre literatura infantil e juvenil*. Braga: Universidade do Minho, CIFPEC.
- Beane, J.A. (2002). *Integração curricular. A concepção do núcleo da educação democrática*. Lisboa: Plátano Editora.
- Canário, R. (org.) (1992). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: EDUCA.
- Carvalho, M.C.D. (2010). *Desenvolvendo um Projecto Curricular Integrado no jardim-de-infância: Um processo partilhado de construção de conhecimento*. Dissertação de Mestrado. Braga: Instituto de Educação - Universidade do Minho.
- Castro, L. & Ricardo, M. (1993). *Gerir o trabalho de projecto*. Lisboa: Texto Editora.
- Cohen, L. & Manion, L. (1989). *Research methods in education*. London and New York: Routledge.

- Coll, C. et al. (2001). *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Porto: Asa.
- Conselho Nacional de Educação (2009). *A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Departamento da Educação Básica – DEB (1997). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Departamento da Educação Básica - DEB (1998). *Qualidade e projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Departamento da Educação Básica – DEB (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.
- Departamento da Educação Básica – DEB (2004). *Organização curricular e programas do Ensino Básico do 1º Ciclo*. Lisboa: Direção Geral do Ensino Básico e Secundário.
- Departamento de Educação Básica - DEB (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*.
- Fernandes, A. (n/d). *A investigação-acção como metodologia*. Disponível em [http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE\\_Armenio/TESE\\_Armenio/\\_vti\\_cnf/TESE\\_Armenio\\_web/cap3.pdf](http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/_vti_cnf/TESE_Armenio_web/cap3.pdf).
- Ferreira, M.J. (2011). *Inovação educativa – modelos curriculares e produção de mudança no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de mestrado. Braga: Instituto de Educação - Universidade do Minho.
- Flores, M.A. & Flores, M. (2000). “Do currículo uniforme à flexibilização curricular: algumas reflexões.” In Pacheco, J., Morgado, J. & Viana, I. (orgs.) *Políticas curriculares: Caminhos da flexibilização e integração*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho pp. 83 – 92.
- Freitas, C. (1997). *Gestão e avaliação de projectos nas escolas*. Lisboa: Editorial do Ministério de Educação.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. (2005). A construção de sólidos fundamentos para as crianças. In Helm, J. & Beneke, S. *O poder dos projectos*. Porto Alegre: Artmed.

- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kilpatrick, W. (2006). *O método de projecto*. Viseu: Edições Pedagogo.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2007). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J.A. (1998). *Educação para todos. Projecto Curricular Integrado*. Lisboa, Editorial do Ministério da Educação.
- Pacheco, J.A., Morgado, J.C. & Viana, I.C. (2000). *Políticas curriculares: caminhos da flexibilização e integração*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Piaget, J. (1997). *A psicologia da criança*. Porto: Asa.
- Roldão, M.C. (2005). *Estudos de práticas de gestão do currículo. Que qualidade de ensino e de aprendizagem?* Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Roldão, M.C. (1999a). *Gestão curricular – fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M.C. (1999b). *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Santomé, J. (1994). *Globalização e interdisciplinariedade*. São Paulo: Editora Artes Médicas Sul.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Silva, C. (2011). *Tornar-se professor: Desenvolvimento curricular e construção do conhecimento profissional – estudo de formação de professores do 1º ciclo do ensino básico*. Vol. I e II. Dissertação de Doutoramento. Braga: Instituto de Educação – Universidade do Minho.
- Vasconcelos, T. (coord.)(2012). *Trabalho por projectos na Educação de Infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Direção- Geral da Educação.
- Vygotsky, L. (2000). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Zabalza, M. (1998a). *A qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Zabalza, M. (1998b). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: ASA Editores.

### **Legislação referenciada**

Decreto-Lei n.º 94/2011: DIÁRIO DA REPÚBLICA N.º 148 – I SÉRIE, 3 de agosto de 2011.

Decreto-Lei n.º 85/2009: DIÁRIO DA REPÚBLICA N.º 166 – I SÉRIE-A, 27 de agosto de 2009.

Decreto-Lei n.º 209/2002: DIÁRIO DA REPÚBLICA N.º 240, I SÉRIE-A, 17 de outubro de 2002.

Decreto-Lei n.º 241/2001: DIÁRIO DA REPÚBLICA N.º 201 – I SÉRIE- A, 30 de agosto de 2001 – Perfil específico do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

Decreto-Lei n.º 6/2001: DIÁRIO DA REPÚBLICA N.º 15 – I SÉRIE- A, 18 de janeiro de 2001.

Despacho n.º 5220/1997: DIÁRIO DA REPÚBLICA N.º 178 – II SÉRIE, 4 de agosto de 1997.

Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/1986: DIÁRIO DA REPÚBLICA N.º 237 – I SÉRIE, 14 de outubro de 1986.

Lei n.º 49/2005: DIÁRIO DA REPÚBLICA N.º 166 – I SÉRIE-A, 30 de agosto de 2005.

Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar n.º 5/1997: DIÁRIO DA REPÚBLICA N.º 34 – I SÉRIE-A, 10 de fevereiro de 1997.



# ANEXOS



## **Anexo 1 – Questões realizadas pelas crianças**

### **O que já sabemos?**

**C1:** As abelhas quando vão para as flores bebem um líquido, não sei como se chama!

**C12:** Pólen! Chama-se mesmo! Quando as abelhas vão para a sua colmeia fazem o mel com o pólen.

**C2:** O que é o pólen?

**C12:** É um líquido que as abelhas bebem!

**C18:** Se bebem o líquido não fazem o mel!

**C13:** Se calhar não bebem o líquido ou depois cospem!

**C12:** Blec! É um nojo comer mel da boca das abelhas!

**C12:** Um dia uma abelha estava numa batata e eu meti à boca e ela picou-me a língua.

**C15:** As abelhas produzem um bocadinho de mel para as plantas crescerem.

**C8:** Se calhar as abelhas picam quando nós fazemos mal.

**C18:** As abelhas levam o mel às costas!

**C8:** O pólen pode escorregar quando está molhado.

**C8:** As abelhas comem mel.

**C13:** As abelhas levam o líquido para a colmeia e podem fazer água. Metem na boca e continuam a ir às flores.

**C1:** Elas saem de casa para fazer o mel.

**C13:** Se calhar têm uma máquina na colmeia para fazer o mel.

**C14:** As abelhas aparecem no verão.

**C13:** Acho que já vi abelhas no outono. Não tenho a certeza!

**C15:** Acho que as abelhas aparecem na primavera porque as flores estão com muito néctar e muito bonitas!

**C3:** Néctar é o pólen!

**C12:** A rainha abelha pode ter filhos.

**Todos:** Não existe rei.

**C13:** Quando a rainha pousa perde as asas.



**C1:** Um conjunto de abelhas é uma manada!

**C7:** Acho que os donos das abelhas metem o mel nos frascos e põe à venda.

**C13:** Se calhar metem uma luva de ferro para não picarem.

**C12:** Se calhar vestem um fato, com capacete e luvas, para tirar o mel das casas.

**C2:** As abelhas cozinham o mel.

**C7:** Quando as abelhas saem da flor ficam com um bocadinho. Depois quando vão para outra flor ficam com outro (bocadinho de pólen) da outra flor. Quando pousam na flor deixam um bocadinho e depois fazem uma troca!

**C15:** Quando alguém é picado por uma abelha põe-se uma moeda para não doer.

**C19:** Quando picam, as abelhas morrem!

**C7:** Não conseguem sobreviver! Algumas também morrem sem serem queimadas ou sem picarem.

**C16:** O Abelhão é preto, e o ferrão dele é muito grande!

**C14:** Abelhão são abelhas!

**C3:** O ferrão é a parte de trás!

**C1, C3 e C10:** É a parte da frente!

**C3, C8 e C13:** É a parte de trás porque uma vez já pesquisámos!

**C12:** As abelhas vão à piscina beber água mas depois afogam-se.

**C1:** Eu já vi uma abelha a mexer as patas na água! Elas nadam!

**C16:** A abelha rainha não sai da colmeia porque é muito pesada!

**C15:** Só sai para ver se estão a trabalhar bem.

**C24:** No inverno é muito frio e a rainha não põe ovos porque se calhar congelam.

**C7:** Também existem abelhas assassinas, são vermelhas!

**C19:** Um inimigo da abelha é a aranha caranguejo! É amarela. Fica escondida na parte castanha do girassol, por exemplo, e depois prende a abelha com as suas patas.

**C7:** Eu já vi formigas a comer abelhas.

**C19:** As abelhas têm um saco de veneno perto do ferrão e quando o apertam, com os músculos, lançam o veneno.

### **O que queremos saber?**

**C23:** Será que as abelhas põem o pólen na boca?

**C12:** Será que o mel, *tão bom que eu como*, vem da boca da abelha?

**C13:** Será que o mel vem da fábrica?

**C21:** Quero saber se as abelhas sentem o cheiro das flores.

**C20:** Quero saber se as abelhas dormem.

**C13:** Se o pólen for pesado, Como é que levam o pólen às costas? Podem não voar?

**C23:** Será que as abelhas picam a língua?

**C5 e C14:** Quero saber o que as abelhas comem.

**C24:** Quero saber onde as abelhas vivem.

**C21 e C22:** Quero saber como as abelhas fazem o mel.

**C2:** Quero saber quando as abelhas acordam e saem de casa.

**C3:** Quero saber em que estação do ano as abelhas aparecem.

**C8:** O que é o Néctar?

**C20:** Quer saber o som que as abelhas fazem.

**C7:** Será que as casas das abelhas são feitas de mel?

**C13:** Quero saber quando as abelhas vão para as suas casas.

**C11:** Quero saber quando as abelhas fazem o mel.

**Todos:** Será que as abelhas comem o mel/néctar?

**C23:** Como é que os donos tiram o mel? Roubam às abelhas ou às flores?

**C1:** O que é um apicultor?

**C15:** Será que as abelhas engolem o néctar e depois elas cospem?

**C23:** Qual cera? Dos ouvidos ou da vela?

**C10:** Quero saber como as abelhas morrrem.

**C12:** O que é um ferrão?

**C11:** Quero saber onde as abelhas dormem.

**C5:** O que são larvas?

### **Como vamos fazer?**

**C23:** Tenho um jogo em casa e posso trazer para jogar.

**C15:** Podemos fazer biscoitos de abelha.

**C7:** Podem ser com mel.

**C23:** Podemos fazer abelhas com pasta de moldar ou plasticina.

**C20:** Podemos construir uma flor grande e quem a apanhasse levava-a para a colmeia.

**C24:** Podemos fazer pinturas, com amarelo e preto.

**C13:** Podemos fazer abelhas com formas geométricas.

**C1:** Podemos fazer colagens.

**C1, C21 e C23:** Podemos fazer fantoches.

**C13:** Vamos ver um filme!

**C12 e C15:** Vamos apanhar abelhas, usámos a lupa para ver melhor.

**C1:** Abrimos a meio e vemos o que tem lá dentro. Podemos ver o coração!

**Todos:** Vamos à internet, ao computador. Procurámos em livros e enciclopédias.

**C15:** Quando não sabemos o que uma palavra quer dizer vamos ao dicionário.

Todos: Vamos às livrarias e às bibliotecas.

## **Anexo 2 – Diálogos sobre as pesquisas**

**C20:** Eu descobri que, nas colmeias, há várias abelhas: a rainha, o zangão e as empregadas da rainha.

**C15:** O zangão é o abelhão.

**C16:** Se calhar o zangão é o rei.

**C20:** Eu descobri que as abelhas têm tórax e abdómen.

**C12:** E cabeça. O que é este bico?

**C15:** Eu sei! É para ela puxar o néctar.

**C24:** Se calhar a abelha chama a empregada para fazer o mel e dá o alimento pela língua, através da própria boca.

**C13:** Elas ficam com pólen nas patas por se sentarem em cima das flores. Elas estão a tirar com a pata e a chupar. Eu quero saber: como é que elas comunicam?

**C16:** Secalhar para fazer o mel, elas misturam o pólen e o néctar. Acho que elas tiram o ferrão do rabo, levantam-se e misturam.

**C13:** Como é que elas falam?

**C16:** Se calhar respiram o ar puro e depois fazem assim zzzzzzzzzz.

**C1:** Como é que se sabe se é um zangão ou uma empregada?

**C14:** Falam por gestos.

**C15:** Se calhar o código das abelhas é um círculo.

**C16:** Porque é que as abelhas têm riscas? Se calhar é para os seus inimigos pensarem que as riscas são venenosas.

**C15:** Se calhar é para não se ver à noite.

**C24:** Quais são os inimigos das abelhas?

**C1:** As formigas comem as abelhas quando elas estão mortas.

**C7:** As mais perigosas são vermelhas, como o fogo, que não é nada de bom.

### **Anexo 3 – Guião da peça de teatro**

**Apresentador:** Meninos e Meninas, a sala dos 5 anos vai apresentar a peça de teatro **A Quinta do Tio Antero!**

Meninos cantam o Hino dos Finalistas.

**Professora:** Meninos desta sala, vamos a uma quinta.

**Aluno1:** O que são aquelas casinhas?

**Professora:** Não sei, vamos ter de descobrir.

(Veem um portão, entram na quinta e encontram um senhor.)

**Aluno2:** Olá! Como é que te chamas?

**Tio Antero1:** Chamo-me Antero.

**Aluno3:** O que é que tu tens vestido?

**Tio Antero2:** Um fato de apicultor!

**Aluno4:** O que é isso?

**Tio Antero1:** Os apicultores tiram o mel das colmeias e, por isso, usam o fato para se protegerem das picadas das abelhas. Têm de se equipar, também, para as abelhas não vos picarem.

(os meninos vestem os fatos)

**Aluno5:** Que zumbido é este?

**Tio Antero2:** São as abelhas a trabalhar na colmeia.

**Aluno6:** Podemos ir ver uma colmeia?

**Tio Antero1:** Naquelas colmeias, as abelhas podem vos picar. Mas há uma colmeia com uma porta de vidro.

(vão para a colmeia com a porta de vidro)

**Aluno7:** Como é que se chamam aquelas abelhas que trabalham muito?

**Tio Antero2:** São as operárias. Elas vão buscar o pólen e o néctar, limpam os favos, tratam das larvas, enchem os favos com mel e guardam a colmeia.

**Aluno8:** O que é néctar e pólen?

**Tio Antero1:** O pólen é um tipo de pó que há nas flores e o néctar é um líquido que tem nas flores.

**Aluno9:** Porque é que elas trabalham tanto?

**Tio Antero2:** Porque a rainha manda.

**Aluno10:** Como é que tu sabes que aquela abelha é a rainha?

**Tio Antero1:** Quando eu encontro a rainha, ponho-lhe sempre uma pinta.

**Aluno11:** O que é que a rainha faz?

**Tio Antero2:** A rainha põe ovos nos alvéolos.

**Aluno12:** Eu não sabia que as abelhas tinham rainhas. Eu queria ser uma rainha.

**Tio Antero1:** As meninas todas que vêm aqui dizem isso.

**Aluno13:** Eu quero ser uma operária, porque não quero ficar, na colmeia, sempre a pôr ovos. Eu queria voar!

**Aluno14:** Então, e quem faz o mel?

**Tio Antero2:** As operárias que trabalham como se fossem as cozinheiras da colmeia. Elas transformam o pólen e o néctar em mel.

**Tio Antero1:** Vou pôr os quadros na centrífugadora e vai sair o mel dos favos. Tiro os quadros e rodo a torneira para sair o mel que coloco nos frascos.

**Aluno15:** Podemos provar o mel, por favor?

**Tio Antero2:** Sim, podem.

**Aluno16:** Nham, nham... que bom!

**Aluno17:** Obrigada, Tio Antero! Adeus!

Acabar com a música *Na quinta do Tio Antero*.

## **Anexo 4 – Questões colocadas pelas crianças**

### **O que já sabemos?**

**A20:** O Monet vivia numa casa cor-de-rosa há mais de cem anos.

**A8:** Gostava muito de flores.

**A1:** Ele era um pintor.

**A20:** Tinha fotografias muito antigas o Senhor Silvestre.

**A8:** Pintava quadro de flores.

**A14:** O Silvestre era o vizinho do andar de cima.

**A11:** Tinha oito filhos.

**A20:** Tinha uma mulher que se chamava Alice.

### **O que queremos saber?**

**A22:** Queria saber que cores usava para os quadros.

**A25:** Gostava de saber se pintou a família.

**A5:** Gostava de saber se ele pintou quadros.

**A26:** Gostava de saber se ele desenhava a flor do mar.

**A11:** Gostava de saber se ele gostava daquela casa e se os filhos se portavam bem.

**A17:** Qual a cor preferida de Monet?

**A4:** Que planta é a ninféia?

**A20:** Queria saber quantos anos tinham os filhos.

**A7:** Gostava de saber como se chamavam os filhos do Monet.

**A22:** Queria saber se os quadros de Monet iam para um museu.

**A4:** Queria saber se os filhos nasceram todos ao mesmo tempo.

**A11:** Gostava de saber se os filhos faziam birras para ir para a cama.

**A20:** Gostava de saber se pintou um quadro da mulher.

**A24:** Gostava de saber se os filhos gostavam de pintar.

**A1:** Gostava de saber se os filhos gostavam de plantas.

**A16:** Qual a planta preferida de Monet?

**A5:** Gostava de saber qual era o filho mais velho.

**A7 e A19:** Gostava de saber qual era o filho mais novo.

**A24:** De que cor era a flor aquática?

**A8:** Gostava de saber como desenhava as plantas.

**A20:** Gostava de saber se ele tinha muitas cores ou só preta.

**A23:** Gostava de saber se os quadros dele dão para pintar.

**A11:** Gostava de saber se desenhava a casa.

**A18:** Gostava de saber se o Monet fazia quadros dos filhos.

**A4:** Gostava de saber se o Monet pintava o rio.

**A22:** Gostava de saber se fazia quadros de todo o tipo de flores.

**A20:** Gostava de saber se quando vendia os quadros ganhava dinheiro.

**A13:** Gostava de saber qual era a cor favorita dele.

**A17:** Gostava de saber de que cor são os olhos de Monet.

**A23:** Queria saber se ele tem muito dinheiro.

**A8:** Gostava de saber se as pessoas gostavam dos quadros dele.

**A7:** Quantos anos tinha o Monet?

**A6:** Qual o clube que ele gostava mais?

**A1:** Gostava de saber se os filhos da Alice gostavam dela.

**A11:** Será que as pessoas passavam lá para ver o jardim e se pediam para ele pintar quadros?

**A16:** Gostava de saber se o Claude Monet era famoso.

**A8:** Gostava de saber se as perguntas que os meninos estão a fazer vão ser todas respondidas no livro.

**A11:** Gostava de saber se o Claude Monet ainda existe.

**A4:** Qual era o clube dos filhos deles?

**A2:** Gostava de saber se ele pintou a família toda.

**A11:** Gostava de saber se o Monet gostava de ver as crianças a brincar.

**A3:** Gostava de saber se ele gostava de pintar quadros.

**A20:** Secalhar pintava só por dinheiro.

**A5:** Gostava de saber se a mulher dele era famosa.

**A4:** Gostava de saber se ele gostava de pintar livros.



**Como vamos fazer?**

**A11 e A23:** Procurar na Internet.

**A20:** No livro.

**A5:** Pesquisámos no computador.

**A11:** Pedir aos pais.

**A7:** Ir à biblioteca.

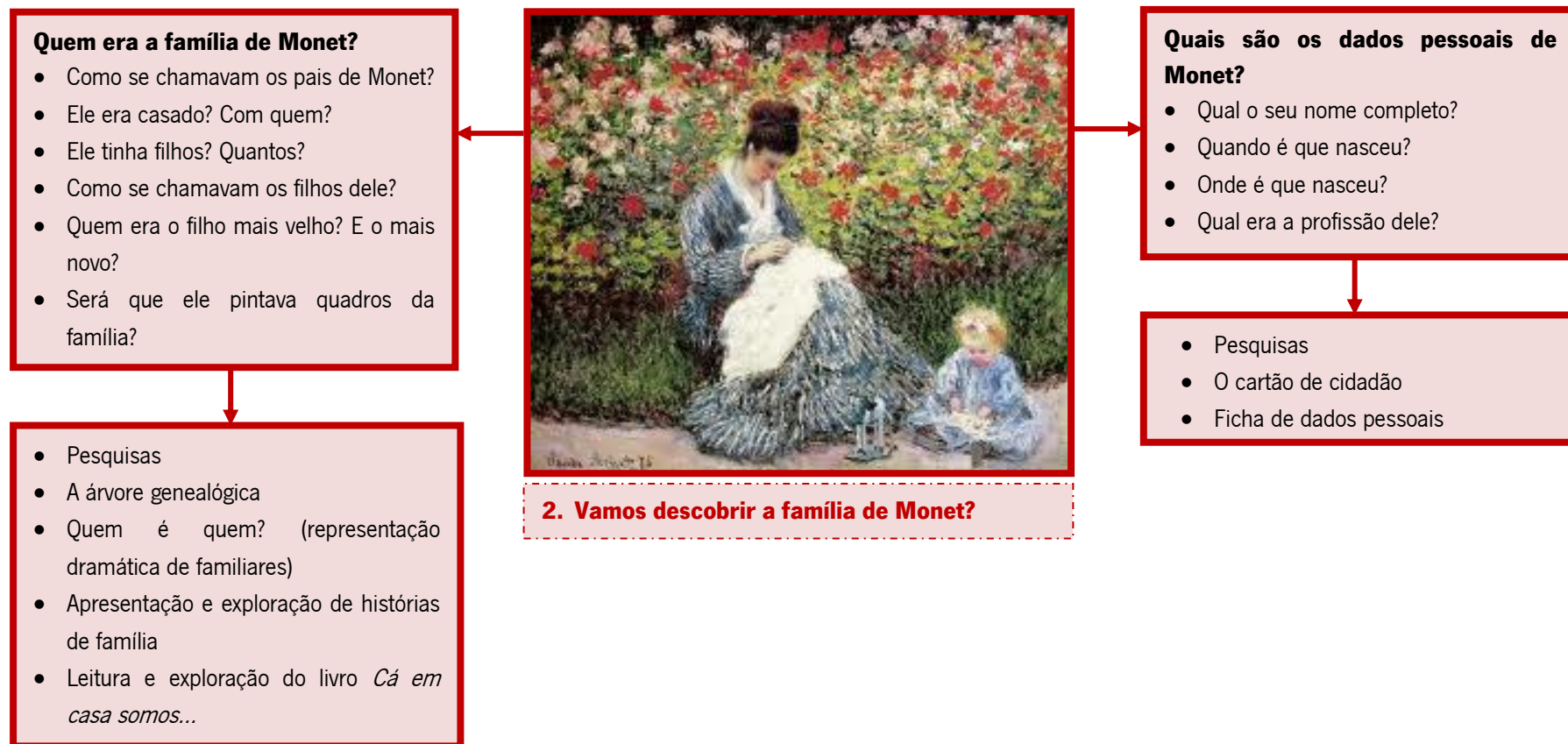
**A20:** Vamos à terra dele ver se ele ainda existe e procuramos.

**A11:** Fazer perguntas na terra dele.

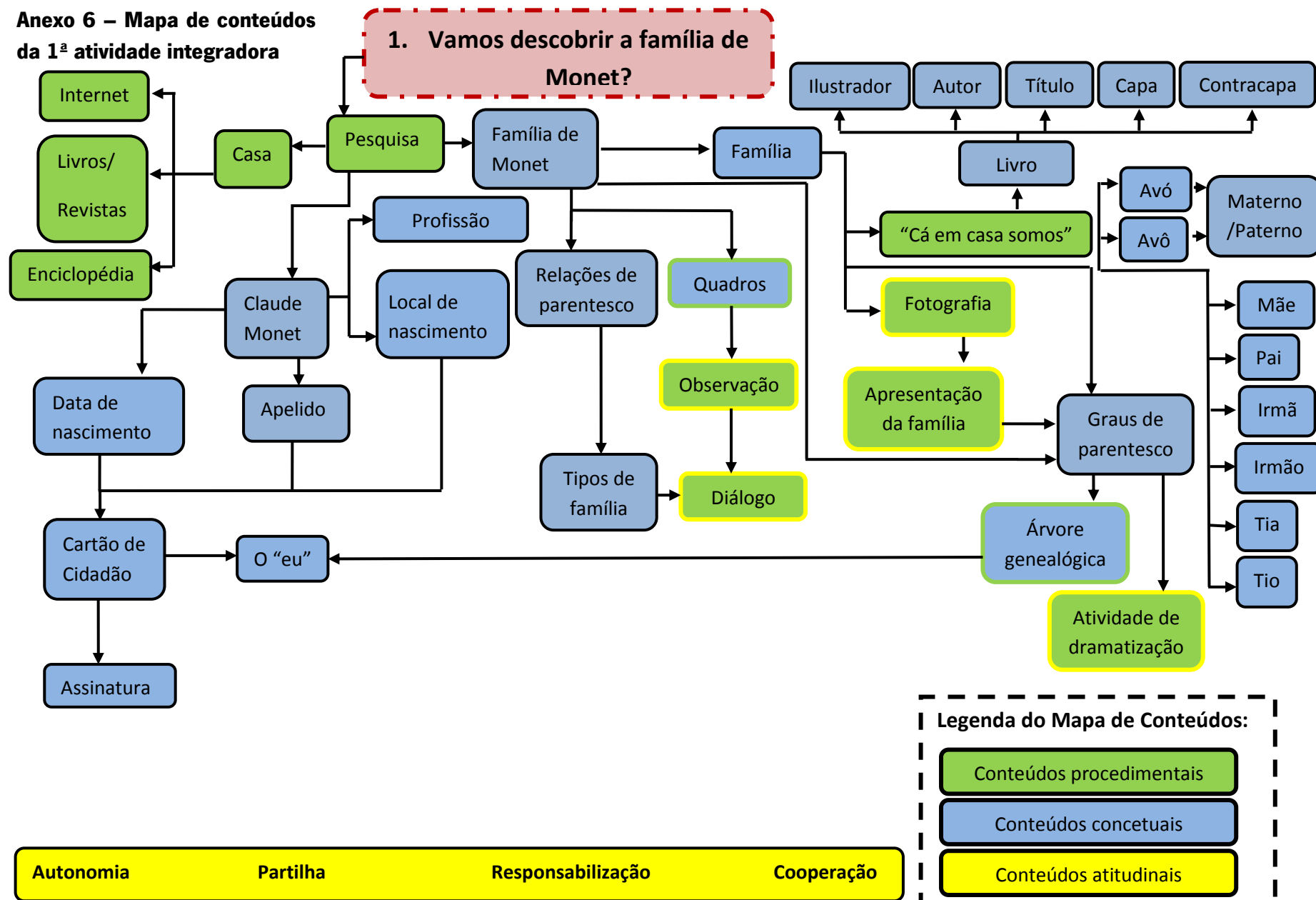
**A22:** Ver se diz na capa de trás.

**A4:** Perguntar às professoras.

## Anexo 5 – Desenho global da 1ª atividade integradora



**Anexo 6 – Mapa de conteúdos da 1ª atividade integradora**

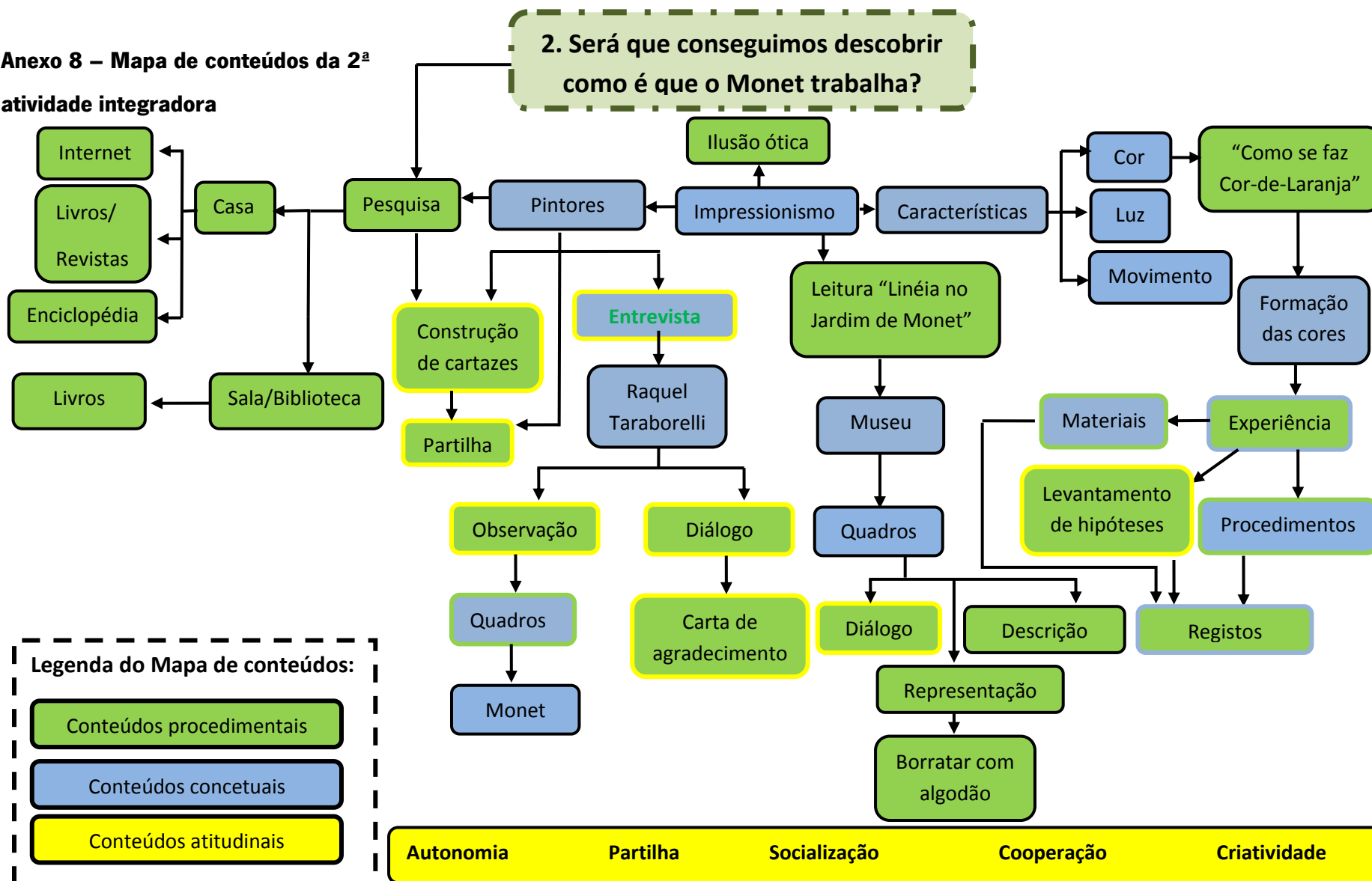


## Anexo 7 – Desenho global da 2ª atividade integradora



## Anexo 8 – Mapa de conteúdos da 2ª

### atividade integradora



## Anexo 9 – Desenho global da 3ª atividade integradora

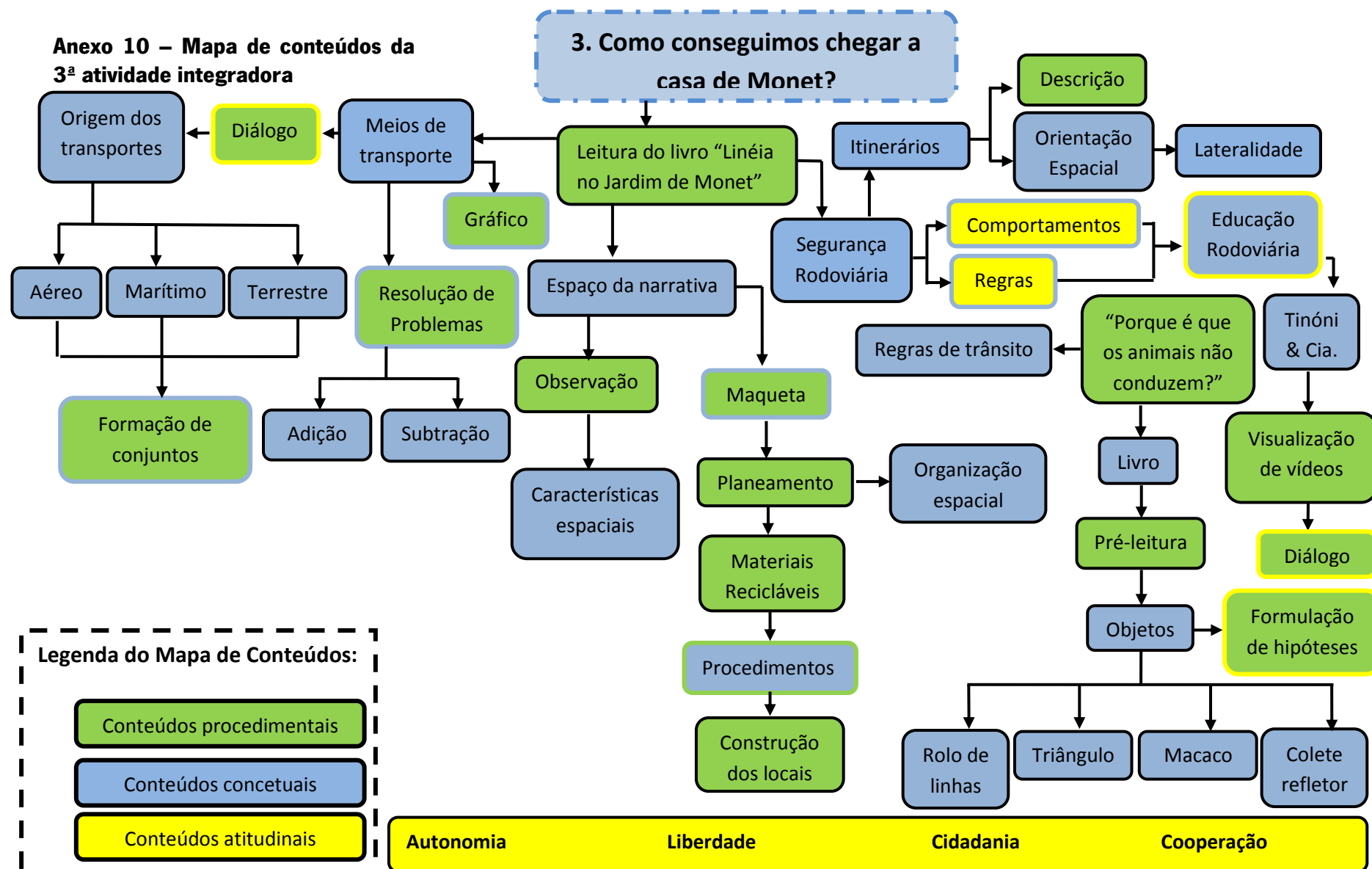


### 3. Como conseguimos chegar a casa de Monet?

- Podemos visitar a casa de Monet?
- Como é que vamos para casa dele?
- Quais são os melhores transportes?
- Que cuidados temos de ter?

- A maquete
- Quem sabe mais de segurança rodoviária?
- Vamos viajar! (itinerários)
- Leitura e exploração do livro *Porque é que os animais não conduzem?*
- Discussão sobre os transportes
- Classificação dos meios de transporte
- Formação de conjuntos
- Construção de gráficos

**Anexo 10 – Mapa de conteúdos da 3ª atividade integradora**



### Anexo 11 – Planificação da 4ª atividade integradora

<b>Dia</b>	<b>Atividade</b>	<b>Experiências de aprendizagem</b>	<b>Recursos didáticos</b>	<b>Avaliação</b>
<b>11/01</b>	- <i>O bolo da avó</i>	- Leitura do texto pela professora e posteriormente pelos alunos - Ditado e escrita do texto	- Texto - Caderno	- Fluidez na leitura - Correção ortográfica - Atenção
<b>11/01 a 12/02, 19/01</b>	- A casa de Monet	- Escuta do texto do livro <i>Linéia no Jardim do Monet</i> - Diálogo sobre as divisões das casas e sobre as tipologias de casas - Construção bidimensional de uma casa - Aprendizagem explícita da palavra casa e das respetivas regras de leitura - Representação, através de mímica, de tarefas domésticas - Aprendizagem explícita da palavra janela e das respetivas regras de leitura - Observação e manipulação de fantoches - Reconto de histórias	- Livro - Papel - Quadro - Giz - Quadro silábico - Sílabas magnéticas - Cartões do jogo <i>O que fazes em casa?</i> - Fantoques - Fantocheiro - História <i>A Carochinha</i>	- Atenção - Expressão oral - Reconhecimento de figuras geométricas - Fluidez na leitura - Expressividade física - Trabalho cooperativo - Destreza na manipulação de fantoches
<b>12/01 e 18/01</b>	- O jardim de Monet	- Escuta da leitura do livro <i>Linéia no Jardim de Monet</i> - Visualização e descrição de quadros e fotografias do jardim de Monet e da Ponte Japonesa, em particular - Representação pessoal da Ponte Japonesa - Escuta de trechos d' <i>As quatro estações</i> de Vivaldi - Brainstorming sobre as características das estações do ano - Diálogo sobre piqueniques e alimentação saudável	- Livro - Computador - Fotografias - Projetor - Lápis de cera - Papel - Música - Colunas - Quadro - Giz	- Atenção - Expressão oral - Criatividade - Destreza - Acuidade auditiva
<b>17/01</b>	- <i>O cão Tico</i>	- Leitura do texto - Cópia do texto - Interpretação do texto	- Livro - Caderno	- Fluência na leitura - Correção ortográfica - Compreensão textual



<b>18/01</b>	- Exploração do número 9	- Exploração livre e orientada das barras Cuisenaire - Composição e decomposição de números	- Quadro - Giz - Barras Cuisenaire (miniatura e tamanho gigante) - Caderno	- Atenção - Correta manipulação do material estruturado
<b>18/01, 31/01</b>	- A maquete	- Descrição das características dos locais a construir - Definição dos materiais a utilizar - Construção tridimensional dos edifícios	- Computador - Projetor - Fotografias - Materiais recicláveis	- Atenção - Expressão oral - Criatividade - Trabalho colaborativo - Aplicação de conhecimentos prévios
<b>19/01</b>	- <i>Quantos somos?</i>	- Escuta de música variada - Realização de movimentos conforme os diferentes ritmos escutados - Formação de conjuntos, segundo indicações dadas - Realização de somas e diferenças, relacionadas com as situações problemáticas	- Rádio - Faixa de música variada	- Atenção - Capacidade de movimentar-se ritmicamente, segundo indicações - Correta aplicação de noções matemáticas
<b>19/01</b>	- A obra prima de Monet	- Escuta da leitura do livro <i>Linéia no Jardim de Monet</i> - Realização de visita virtual ao Museu Orangerie - Descrição do trabalho de Monet - Pintura de uma tela gigante	- Livro - Projetor - Computador - Internet - Papel cenário - Tintas	- Atenção - Expressão oral - Criatividade - Aplicação de conhecimentos prévios - Trabalho de equipa
<b>24/01</b>	- <i>A jiboia</i>	- Escuta da leitura do texto - Realização da leitura, individual e em grupo, do texto - Interpretação do texto - Ditado do texto	- Manual escolar	- Atenção - Fluência na leitura - Compreensão do texto - Correção ortográfica
<b>24/01</b>	- Exploração do número 0	- Realização de contagens regressivas e progressivas	- Manual escolar	- Aplicação de conhecimentos

		- Diálogo sobre o valor dos números		prévios, de forma adequada - Expressão oral
<b>24/01</b>	- <i>O Capuchinho Vermelho</i>	- Discussão sobre os conhecimentos prévios das crianças - Idealização do possível desenvolvimento da história - Escuta da leitura expressiva do livro - Exploração livre do livro	- Livro	- Atenção - Mobilização de conhecimentos prévios
<b>24/01</b>	- A vida de Monet	- Escuta da leitura do livro <i>Linéia no Jardim de Monet</i> - Observação de fotografias reais da história de vida de Monet - Diálogo sobre a vida de Monet e as aprendizagens construídas	- Livro - Projetor - Computador - Fotografias	- Atenção - Expressão oral - Capacidade reflexiva
<b>25/01</b>	- Visita ao Museu Nogueira da Silva	- Diálogo sobre as regras de conduta na estrada - Observação do Museu e das obras presentes - Representação pessoal do jardim do Museu - Escrita de uma carta/banda desenha a um familiar a contar a visita	- Papel	- Mobilização de conhecimentos prévios - Correção ortográfica - Criatividade
<b>26/01</b>	- <i>O Zé do telhado</i>	- Escuta da leitura expressiva do texto literário - Diálogo sobre o texto - Aprendizagem explícita da palavra telhado, respetivos fonemas e regras de leitura - Formação de novas palavras com as sílabas aprendidas	- Texto - Quadro silábico - Sílabas magnéticas - Quadro - Giz	- Atenção - Fluência na leitura - Correção ortográfica - Consciência fonológica, silábica e de palavra
<b>26/01 a 3/02</b>	- <i>Vou partilhar a minha história</i>	- Apresentação individual de um livro lido - Leitura pessoal do livro - Formulação de questões	- Livros pessoais	- Atenção - Expressão oral - Postura em público
<b>2/02</b>	- <i>Museu da turma</i>	- Realização de convites para as outras turmas - Apresentação de aprendizagens construídas e trabalhos realizados	- Trabalhos realizados	- Expressão oral - Trabalho colaborativo - Capacidade de partilhar - Postura em público

## **Anexo 12 – Diálogo sobre a finalização do Projeto**

**Adulto:** Como é que a história começou?

**A20:** Com a Linéia a pedir ao Sr. Silvestre para irem a Paris pesquisar sobre o Claude Monet.

**Adulto:** E então eles decidiram ir até Paris.. E o que é que eles descobriram quando foram a Paris?

**A7:** O hotel Esmeralda... O museu Marmottan.

**A13:** O rio Sena.

**Adulto:** E mais?

**A11:** O hotel e a árvore mais velha..

**Adulto:** E não havia uma catedral?

**A8:** A Catedral de Notre-Dame.

**Adulto:** E o que é que eles descobriram sobre Monet?

**A4:** Conheceram a ponte Japonesa.

**Adulto:** Que está onde?

**A22:** À beira da casa do Claude Monet.

**A4:** Está no jardim da casa do Monet.

**MI:** E eles foram ver o quadro gigante do Monet, no museu Orangerie.

**A8:** E conheceram o rio Ru.

**Adulto:** Que rio era esse?

**A8:** Era um rio ao pé do jardim de Monet.

**Adulto:** E o que descobrimos mais com este projeto?

**A16:** O lago das ninfeias na casa do Monet.

**A20:** Eu sei outra coisa! Na casa do Monet, tinha um quadro gigante que eles iam ver. Quando ele morreu, tinha aquele quadro gigante...

**Adulto:** E onde está esse quadro agora?

**Todos:** No museu Orangerie.

**A22:** No museu Marmottan, a Linéia e o Sr. Silvestre viram o quadro de duas ninfeias.

**Adulto:** E o que descobrimos mais sobre a vida de Monet?

**A2:** Fazia pinturas.

**Adulto:** Era um pintor famoso?

**A4:** Era!

**Adulto:** E no início ele era famoso, quando começou a pintar?

**Todos:** Não.

**A4:** Diziam que estavam todos borratados.

**A25:** Pintar com borrões era a técnica do Claude Monet.

**A22:** Ele pintava muitos quadros da mulher.

**A13:** O Monet teve duas mulheres.

**A21:** Teve oito filhos.

**Adulto:** O Monet teve oito filhos?

**Alguns:** Não.

**Outros:** Sim.

**A20:** Teve oito filhos, mas só dois eram mesmo filhos dele.

**Adulto:** Como se chamavam?

**A4:** Michel e Jean- Pierre.

**Adulto:** E o que descobrimos mais?

**A11:** Quando o Monet morreu não se queria separar dos seus quadros.

**A17:** Quando a Camille morreu, ele deixou de pintar.

**A16:** E quando a Alice morreu, ele também deixou de pintar quadros.

**Adulto:** No fim da sua vida, como é que ele pintava? O que aconteceu aos quadros dele?

**A5:** Os quadros dele ficaram borratados e ele só pintava a vermelho.

**Adulto:** Porquê?

**A1:** Porque ele começou a ver mal.

**A2:** Ele via tudo vermelho.

**Adulto:** Como se chamava a doença que ele tinha?

**A20:** Cataratas!

**A8:** Os quadros deles depois pareciam de bebés, estava tudo riscado, às ondinhas.

**Adulto:** Então, agora que já sabemos muita coisa sobre Monet, para acabar o nosso projeto, acham que devíamos partilhar aquilo que descobrimos?

**Todos:** Sim.

**A21:** Com quem?

**Adulto:** Com quem querem partilhar?

**A22:** Com as outras salas.

**Adulto:** Alguém tem outras ideias?

**A20:** Com as auxiliares.

**Adulto:** E de que forma é que podemos partilhar com as outras turmas?

**A26:** Dizemos o que nós aprendemos.

**A3:** Escrevemos num papel.

**A1:** Vamos nós às salas deles.

**A8:** Levamos o livro para eles verem.

**Adulto:** E só aprendemos coisas através do livro?

**Todos:** Não.

**Adulto:** Então como podemos fazer isso?

**A20:** Por grupos, cada pessoa pode explicar o que fizemos.

(...)

**A1:** Mostrávamos e dizíamos o que é que eram as coisas.

**Adulto:** Então, concordam com estas ideias? Mostrar às outras turmas, contar o que aprendemos?

**Todos:** Sim.

**Adulto:** E onde é que vamos fazer isso?

**A15:** Podíamos ir a uma sala de cada vez. Ou então podíamos dizer para vir cá uma turma de cada vez.

**Adulto:** Onde é que Monet mostrava as suas obras prima?

**A17:** Num museu.

**A26:** Vamos transformar a nossa sala num museu.

**Adulto:** Vamos imaginar que estamos num museu e nesse museu podemos pôr, além dos trabalhos, as pesquisas e mais?

**A20:** Escrito lá as coisas que são. Nós vamos mostrar o que pesquisamos e pomos o nome das coisas que fizemos, o nome do que é aquilo.

## **Anexo 13 – Diálogo sobre a partilha do Projeto**

**Adulto:** Vocês fizeram uma atividade e vamos falar sobre o que fizeram e falaram.

**A4:** Os meninos vieram cá fazer-nos companhia e nós contamos coisas do Claude Monet.

**A13:** Foi muito giro, porque nós falamos dos trabalhos que nós fizemos de Monet.

**A20:** Foi gira a atividade, porque nós descarregamos o que tínhamos para falar aos outros meninos e gostei de partilhar o que pesquisamos.

**Adulto:** Descarregamos? O quê? Mercadoria?

**A17:** Não, o que nós tínhamos para dizer.

**Adulto:** Sobre que assunto?

**Vários:** O Claude Monet.

**A22:** Foi giro, porque tivemos aqui meninos para dizermos o que aprendemos sobre o Claude Monet e a Linéia.

**Adulto:** E quem era a Linéia?

**A22:** Uma menina.

**Adulto:** E o que é que ela te ensinou?

**A8:** Ensinou coisas do Claude Monet a nós, como foi a história dele e aquele senhor que não me lembro do nome ensinou a história do Monet à Linéia e ela ensinou a nós.

**A4:** O bisneto!

**Adulto:** E o que acharam da atividade com os vossos colegas?

**A16:** Foi gira, porque falamos da ponte japonesa e do lago das ninfeias e da casa do Monet. E da técnica do Monet, também.

**Adulto:** Como era a técnica do Monet?

**A16:** Borrões.

**A24:** Ele tinha uma técnica, punha pouquinha água no pincel e juntava alguma cor. E usava um pincel grande.

**A1:** Eu gostei de mostrar onde os pincéis escorriam a água.

(...)

**Adulto:** O que é que vocês acham que os vossos colegas acharam da nossa exposição? O que é que eles disseram?

**Vários:** Obrigado.

**A7:** Foi giro, gostaram, eles disseram no final...

**A3:** Obrigada, agradecemos muito.